Políticas educativas, interculturalidad y discriminación

Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto

Mario Yapu

2011

100 años de educación en BOLIVIA



Recorrer el discurso estatal sobre el sentido de la educación pública –y especialmente acerca de cómo "educar" a los indígenas– durante el siglo XX constituye un revelador trayecto a lo largo de las aspiraciones, prejuicios, ambiciones e impotencias de un pensamiento político boliviano tan idealista como racial.

Ese trayecto es precisamente el contenido de la primera parte de este libro que tras un análisis histórico de las políticas educativas y los currículos estatales, presenta un estudio realizado en 1997 sobre la enseñanza de la lectoescritura en español y en quechua en tres escuelas y comunidades rurales de Tarabuco (Chuquisaca). Este contrapunto entre la retórica estatal y la realidad práctica resulta ilustrativo de la distancia entre teoría y práctica cuando se trata de enseñar a leer y escribir en un contexto rural y bilingüe.

La segunda parte articula una reflexión teórica sobre la evolución conceptual de la interculturalidad, la discriminación y el racismo, acompañada de una investigación que se realizó entre fines de 2003 y principios de 2004 en escuelas periféricas de las ciudades de Potosí, La Paz y El Alto, y de las localidades de Llallagua y Chayanta. Al fin, la indagación testimonia la alta sensibilidad de la cuestión racial y la vigencia de estereotipos y prácticas discriminatorias que están enquistados en el núcleo mismo de la educación pública.

Políticas educativas, interculturalidad y discriminación

PIEB









Políticas educativas, interculturalidad y discriminación

Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto

Políticas educativas, interculturalidad y discriminación

Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto

Mario Yapu



Programa de Investigación Estratégica en Bolivia

La Paz, 2011

Esta publicación cuenta con el auspicio de la Embajada Real de Dinamarca.

Yapu, Mario
Políticas educativas, interculturalidad y discriminación. Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto / Mario Yapu. -- La Paz: Fundación PIEB, 2011.
xx; 315 p.; cuads.; grafs.; ilus.; maps.: 23 cm. -- (Serie: Investigaciones Coeditadas)

D.L. : 4-1-713-11
ISBN: 978-99954-57-06-8 : Encuadernado

POLÍTICA EDUCATIVA – BOLIVIA / INTERCULTURALIDAD / DISCRIMINACIÓN / RACISMO / EDUCACIÓN INDÍGENA – HISTORIA / ESCUELA RURAL / ALFABETIZACIÓN / EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE / EDUCACIÓN RURAL / IDENTIDAD CULTURAL / ESCUELA / AULA / ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA / POLÍTICAS EDUCATIVAS RURALES / CURRÍCULO / POLÍTICA ESCOLAR / MODELO PEDAGÓGICO / REFORMA EDUCATIVA / PROGRAMAS DE ENSEÑANZA / PEDAGOGÍA / FORMACIÓN DOCENTE / ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA / DISCRIMINACIÓN RACIAL / DISCRIMINACIÓN ÉTNICA / NIÑEZ INDÍGENA / INCLUSIÓN SOCIAL / ADAPTACIÓN ESCOLAR / POTOSÍ / LA PAZ / EL ALTO

1. título **2.** serie

Edificio Fortaleza. Piso 6. Oficina 601
Avenida Arce 2799, esquina calle Cordero
Teléfonos: 2432582 - 2431866
Fax: 2435235
Correo electrónico: fundacion@pieb.org
Servicio Informativo: www.pieb.com.bo
Casilla 12668
La Paz - Bolivia

Edición: Víctor Orduna
Diseño gráfico de cubierta: PIEB
Diagramación: Alfredo Revollo Jaén
Fotografía de la portada: CEBIAE
Impresión:

Impreso en Bolivia
Printed in Bolivia

Índice

Índice gráfico

Cuadros

Gráficos

Ilustraciones

Mapa

Presentación

El libro *Políticas educativas, interculturalidad y discriminación. Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto* forma parte de un conjunto de iniciativas que se llevaron adelante en el marco del proyecto "100 años de educación en Bolivia", promovido desde la sociedad civil con el objetivo de contribuir con información y análisis al debate educativo, aportar a mejorar la calidad y pertinencia de la educación e incidir en las políticas públicas nacionales, regionales y locales.

El proyecto nació en 2006, al mismo tiempo que el proceso de cambio en el país hacia un Estado Plurinacional, y como parte de las actividades conmemorativas del centenario de la creación de la primera escuela normal en Sucre, en el año 1909. En el marco del proyecto se realizaron ocho estudios referidos a temas educativos a municipios y distritos educativos; y se publicaron y difundieron los resultados de las investigaciones.

A la publicación de *Políticas educativas, interculturalidad y discriminación. Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto* se suman ocho estudios y dos compilaciones con temas sugeridos por el Ministerio de Educación, y que abordan la educación rural primaria y secundaria, la educación indígena e intraculturalidad, la educación técnica, autonomías y educación, impacto de la migración en educación, primera infancia, violencia escolar y políticas educativas.

El proyecto contó con el auspicio y financiamiento de la Embajada Real de Dinamarca y fue ejecutado por el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB) en su línea de promoción de la investigación relevante para el país, bajo la coordinación de Mario Yapu.

Godofredo Sandoval
Director del PIEB

Prólogo

El advenimiento de la Ley 070 de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez", promulgada finalmente como nuevo instrumento rector de las políticas públicas de la educación boliviana el 20 de diciembre de 2010 —después de más de 80 años de búsquedas, siembras, silenciamientos, luchas, pacientes esperas y conflictiva gestación—, nos coloca frente a inéditos desafíos de investigación educativa que pocas instituciones, como el PIEB, se atreven a asumir presta e inmediatamente.

Hubo, sin duda un "antes" o prolongado período previo a esta ley en el que se suscitó una permanente tensión y lucha en diferentes arenas políticas y sociales entre corrientes hegemónicas —que fueron las que, en el pasado, de una u otra manera, impusieron desde diferentes modelos de Estado, reformas con sus respectivos paradigmas educativos (implícitos o explícitos)— y otras corrientes críticas, antihegemónicas, contestatarias y propositivas desde la mirada de los oprimidos, marginados y explotados, de la sociedad civil organizada, de los trabajadores de la educación, de los movimientos sociales, de las ONG y de las iglesias.

A principios, mediados y fines del siglo pasado, coyunturalmente, en pequeños interludios pseudodemocráticos, algunas de estas iniciativas sostuvieron durante décadas encendida la llama de alternativas diferentes de educación indigenal clandestina, popular liberadora y de cambio revolucionario, dejando, con continuidad y sostenibilidad, un fecundo legado que se revela extraordinariamente rico en temáticas, experiencias, aportes, interpretaciones, sugerencias y recomendaciones, cuyo análisis y tratamiento en el "hoy" o contexto actual de la nueva ley puede resultar extraordinariamente oportuno y estratégico para preparar el "mañana" de una nueva y diferente educación que

efectivamente contribuya a que todas y todos en Bolivia podamos llevar una vida digna y plena "para convivir bien".

A todas estas circunstancias, el PIEB, fiel a su vocación científica en el importante ámbito de la investigación educativa, responde con oportunidad y pertinencia, como muestra el presente volumen *Políticas educativas, interculturalidad y discriminación. Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto* en el que su autor, Mario Yapu focaliza el estudio en importantes y complejas temáticas que no suceden en lo abstracto sino que responden a situaciones concretas inmersas en la complejidad de los factores que definen la naturaleza, orientación y alcances del comportamiento de la educación boliviana en diferentes momentos de nuestra historia; antes, durante y una vez promulgada la nueva ley.

El autor analiza, en primer lugar, las circunstancias, los acontecimientos y el contexto que rodea la aplicación de las fluctuantes políticas educativas en nuestro país. Luego, los hechos de discriminación y racismo que se institucionalizan por largos períodos y, finalmente, los procesos de interculturalidad que tácitamente se dan, por lo general de manera inequitativa, desigual, injusta y desbalanceada, desconociendo la riqueza, dignidad y derechos de la diversidad cultural, social, generacional; de género, credo y región que imponen irrespetuosamente una sola visión elitista sobre todas las demás que resultan invadidas, silenciadas, homogenizadas, estandarizadas y alienadas.

El libro está organizado en dos partes y seis capítulos que recorriendo las tres temáticas centrales —políticas educativas, interculturalidad y discriminación— en su devenir a través del tiempo y en su cambiante complejidad, las analiza, desde el pasado, el presente y hacia el futuro, haciendo uso sobre todo de fuentes secundarias, siguiendo más un movimiento pendular y oscilante de la historia que un ordenamiento cronológico.

Con acierto y oportunidad, esta investigación ha sido realizada con alta profesionalidad académica, con enfoques metodológicos versátiles, con un amplio uso de fuentes primarias y mediante la utilización de un importante, aunque no exhaustivo, soporte bibliográfico de alrededor de 370 obras de destacados cientistas sociales de la educación, reconocidos nacional e internacionalmente.

Se consideraron también un centenar de importantes documentos referenciales, advirtiéndose sin embargo, que no se tuvo acceso a la importante documentación generada en torno a los congresos pedagógicos del magisterio de 1970 y 1979, al I Congreso Nacional de Educación de 1992, al II Congreso Nacional de Educación de 2006, a los consejos nacionales de la educación de 1993-1994 y de 2004-2005; y a los congresos nacionales de educación de la Iglesia Católica de 1993, 1998 y 2003. Eventos y documentos que abundan en referencia a las temáticas sobre políticas educativas, discriminación e interculturalidad.

Desde la introducción hasta el último capítulo (el tercer capítulo de la segunda parte) —en el que se ofrecen "sugerencias para políticas educativas", mencionando los 16 años transcurridos entre los inicios de la anterior ley educativa (Ley de Reforma Educativa 1565, de 7 de julio de 1994) y los inicios de la nueva Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez"— la investigación destaca como tema central la "educación para la inclusión social" haciendo referencia a la *Declaración de Mar del Plata*, de 4 de diciembre de 2010, que, en ocasión de la XX Cumbre Iberoamericana de Presidentes proclamaba como objetivo común "avanzar en la construcción de sociedades justas, democráticas, participativas y solidarias (…) y hacia una mayor inclusión de sectores históricamente excluidos y grupos vulnerables, tales como la población rural, las comunidades de pueblos originarios, los afrodescendientes y los sectores de menores recursos y personas con discapacidades".

En esta importante mención a la *Declaración de Mar del Plata* que está recogida en la introducción del libro y que hace referencia a un evento que tuvo lugar dos semanas antes de la promulgación de la nueva ley de la educación boliviana, advertimos una intencionalidad subyacente importante, una serie de hipótesis implícitas, una especie de currículo oculto y hasta una tesis o conjunto de planteamientos o propuestas que el autor transversaliza de diversas maneras a lo largo de los seis capítulos de su estudio y que el lector interesado y comprometido con el proceso de transformación de la educación y con la corresponsabilidad en la toma de decisiones tiene que tener muy en cuenta.

En concreto, consideramos que los objetivos superiores de la "educación para la inclusión social" de los sectores históricamente excluidos y de grupos vulnerables tales como la población rural, las comunidades de pueblos originarios, los afrodescendientes y los sectores de menores recursos y personas con discapacidades, son casi literalmente coincidentes con las *Bases, Fines y Objetivos* de la nueva Ley de la Educación, y también están presentes, directa o indirectamente, como "horizonte de sentido" y de "deber ser" detrás de las indagaciones de los capítulos referidos a las políticas educativas (los capítulos uno y dos de la primera parte y el punto que contiene sugerencias para políticas educativas del capítulo tres de la segunda

parte), a la discriminación, el racismo y la interculturalidad (capítulos uno, dos y tres de la segunda parte).

En el tema de las políticas educativas, por ejemplo, el autor destaca la importancia del cambio de modelos de Estado, la refundación del Estado y el nuevo anclaje de las políticas educativas al nuevo Estado Plurinacional; también destaca la relación consustancial entre educación, conocimiento, lenguas y currículo, y la educación intercultural relacionada a la construcción de una sociedad democrática que supere las discriminaciones de diferente índole, incluidas las raciales.

Para llegar a esto, el autor realiza una exploración retrospectiva y una revisión de una serie de estudios e investigaciones como son los de los años 70 y 80 en relación a la educación liberadora, a la democratización y a la educación popular que, directa e indirectamente, brindan antecedentes e información que bien podrían servir para la estructuración de líneas de base y/o diagnósticos que permitan reflejar claramente el estado de situación de las políticas educativas en cada período y en el transcurso de los años.

Se trata, en todo caso, de una información que también podría servir, por ejemplo, para apreciar el grado de inclusión o exclusión, de respeto empático a las diversidades culturales, regionales de género y generacional; de intraculturalidad, interculturalidad y/o de discriminación, y de marginación o exclusión. Variables que, sin lugar a dudas, ilustran y ratifican el concepto de que "la educación para la inclusión social de las comunidades de pueblos originarios, afrodescendientes y sectores de menores recursos y personas con discapacidades" ha sido y es la utopía que, en cumplimiento de los mandatos constitucionales de la nueva ley, correspondería priorizar y alcanzar.

El tema del anclaje de las políticas educativas a los modelos de Estado imperantes y la estrecha correspondencia de los enfoques y reformas educativas a dichos modelos, está claramente ilustrado en el capítulo dos de la primera parte (*Políticas educativas y currículum. Breve reseña histórica*) cuando en la sección conclusiva se analiza retrospectivamente el tema de la homogenización cultural y lingüística impuesta por el modelo de Estado nacionalista revolucionario a través del *Código de la Educación Boliviana* (CEB) de 1955 que, en su artículo 115, disponía "el inmediato aprendizaje del castellano, como factor necesario de integración lingüística nacional".

Como dicho modelo nacionalista tuvo vigencia hasta 1985, cuando con el Decreto Supremo 21060 se inició el modelo de Estado de libre mercado, se puede afirmar que hasta ese entonces "el propósito de las políticas educativas no era mantener y desarrollar las lenguas nativas, sino mediar el tránsito a la enseñanza y aprendizaje del castellano, es decir, impulsar el modelo de educación bilingüe de transición".

Pasando a la segunda parte del libro (*Interculturalidad, discriminación y racismo en el contexto educativo*) y concretamente al capítulo uno (*Discriminación racial y étnica, y Educación Intercultural y Bilingüe*) cabe mencionar que la Ley 1565 de Reforma Educativa, en su artículo 1, inciso 5 (*Bases y Fines de la Educación Boliviana*) establece que "la educación es intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos hombres y mujeres". Significa esto que el modelo de Estado neoliberal y la Ley de Reforma Educativa 1565 propusieron algo muy diferente a lo propuesto por el modelo del nacionalismo revolucionario y el *Código de la Educación Boliviana* de 1955.

Refiriéndonos ahora en concreto a la interculturalidad, según el autor, existen por lo menos tres lecturas o visiones acerca de este concepto. La primera se refiere a la interculturalidad multiculturalista y diferencialista que en su momento se denominó como la política "pluri" y "multi" (por pluricultural y multiétnica) que teniendo sus orígenes en las constituciones políticas del Estado de 1995 y 1998, tiene que ver con las relaciones de aceptación y tolerancia de las culturas indígenas.

La segunda lectura de la interculturalidad, conocida como funcional, se refiere a algunos actores indígenas y sus valores que fueron integrados a las estructuras del poder político neoliberal y que comenzaron a usar las lenguas indígenas y su vestimenta en la administración pública.

Por último, la tercera visión se ha denominado "interculturalidad crítica" y está relacionada con la lucha por la transformación estructural de las formas de gobierno, de producción y de las relaciones sociales de exclusión y discriminación racial.

Aunque el autor no pretendió evaluar la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) de la Reforma Educativa, ante el criterio de que hubiese sido una reforma "intercultural y neoliberal", prefiere opinar que fue "multicultural y neoliberal", desestimando que en su aplicación se hubiesen desarrollado, como característica esencial, relaciones interculturales reales de mutuo respeto, equilibrio, reconocimiento y de aceptación en igualdad de condiciones y equidad; es decir, relaciones que no den lugar al resurgimiento de actitudes discriminatorias y a sentimientos racistas.

"La discusión sobre el racismo ha crecido enormemente en Bolivia desde el año 2004, año de esta investigación" manifiesta el autor, destacando la situación actual en la que ya existe una Ley contra el

Racismo y toda forma de Discriminación y su respectivo reglamento; además de campañas educativas contra el racismo y la discriminación, y hasta una asociación de periodistas que lucha contra este síndrome y su recurrencia.

Para terminar esta breve introducción —que no tiene la pretensión de "prologar" en términos convencionales tan importante trabajo académico, sino que tan sólo pretende destacar algunos de sus más iluminadores *findings*, develaciones o hallazgos, acerca de la naturaleza, orientación y alcances de las problemáticas estudiadas— permítaseme opinar, a modo de epílogo que, bajo el actual modelo de Estado Plurinacional y bajo el novísimo paradigma educativo de la Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez", las políticas educativas, la discriminación racial, y la interculturalidad —que han sido objeto de este estudio— adquieren connotaciones absolutamente diferentes de las que tenían bajo los modelos de Estado antes predominantes.

En este sentido, durante los modelos del Estado colonial, republicano, nacionalista, liberal y neoliberal —y también durante las dictaduras militares— los "paradigmas educativos", implícitos o explícitos prescindían, desconocían y avasallaban la diversidad cultural de nuestros pueblos negándoles sistemáticamente su identidad, su dignidad, sus posibilidades y potencialidad de ejercer soberanamente sus derechos humanos fundamentales de educación, formación y desarrollo integral.

Al presente, sin embargo, con la nueva Constitución Política del Estado y con la Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez", la premisa fundamental es el reconocimiento de lo plurinacional, multicultural y plurilingüe. Por lo tanto, las políticas educativas, las conductas racistas y discriminadoras, y la intraculturalidad e interculturalidad (antes imposibilitadas) ahora sólo pueden responder a los nuevos paradigmas de una educación para "la inclusión social, de los sectores históricamente excluidos y grupos vulnerables, de los pueblos originarios, afrodescendientes, los de menores recursos y personas con discapacidades, para la construcción de sociedades justas, democráticas participativas y solidarias, donde todas y todos podamos convivir bien".

Eduardo González Saá Ph. D.
Director Ejecutivo del Centro Boliviano
de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE)

Agradecimientos

Este libro recoge dos estudios en los que participaron diversas instituciones y personas de las cuales destacamos algunas, expresando nuestras disculpas a tantas otras que de una u otra manera contribuyeron al desarrollo de los mismos y que no son mencionadas aquí.

Por una parte, agradecemos a CARE-Bolivia, a Rouzena Zuazo y Roxana Chulver por haber promovido la investigación sobre discriminación y educación intercultural bilingüe, y por haber permitido la publicación de una parte importante de los resultados en este libro. En este sentido, el documento original fue adaptado en la medida de lo posible al contexto actual.

Por otra parte, la investigación sobre la enseñanza de lectoescritura en escuelas rurales y acerca de los aspectos históricos de las políticas educativas fue parte del proyecto de investigación *Formación docente y educación primaria en contextos diferenciados*, ejecutado en 1997 con el respaldo del PIEB.

El texto sobre lectoescritura incluido en este libro fue publicado parcialmente en la revista *T´inkazos* N° 4 en 1999 y en la serie de publicaciones a propósito de los 50 años de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), bajo la coordinación de Ana María Goetschel. Finalmente, el capítulo referido a aspectos históricos y curriculares fue publicado el 2007 en la revista *Umbrales* N° 15. Por ello, agradecemos al PIEB y a su director, Godofredo Sandoval, así como al Postgrado en Ciencias del Desarrollo de la Universidad Mayor de San Andrés (CIDES-UMSA) por permitir esta difusión.

En la realización de las investigaciones participaron varios investigadores. En particular debemos mencionar a los miembros del proyecto de investigación de 1997: Cassandra Torrico, como investigadora principal senior, Nery Fuertes, Carmen Terceros, Arturo Aliaga y David Gamboa, como investigadores junior.

Por último, expresamos nuestro agradecimiento a la Embajada Real de Dinamarca y, particularmente, a Ivette Long por promover y permitir el desarrollo y difusión de investigaciones en educación, como aporte a las políticas públicas desde la sociedad civil.

Introducción

Este libro aborda la teoría y la práctica de las políticas educativas estatales en Bolivia, en relación a tres cuestiones actuales y sensibles: la interculturalidad, la discriminación y el racismo. En este sentido, la primera parte del libro, predominantemente teórica, traza un recorrido a lo largo de la historia de las políticas educativas estatales durante el siglo XX tratando de precisar las distintas connotaciones conceptuales acerca del currículum, los conocimientos, los maestros, la escuela y el aula.

Recogiendo el aporte de distintas corrientes teóricas, se proponen luego distintas lecturas sociológicas sobre la gestión estatal de los conocimientos escolares, los distintos modelos curriculares, los contenidos en torno a la enseñanza de la lectura y de la escritura, las funciones de la escuela y las principales dimensiones de la práctica escolar.

Sin embargo, la primera parte del libro adquiere mayor intensidad cuando se propone indagar la ruta del discurso estatal sobre el sentido de la educación —y, especialmente, acerca de cómo "educar" a los indígenas— durante el siglo pasado revelando las aspiraciones, prejuicios, ambiciones e impotencias de un pensamiento político boliviano tan idealista como racial.

La historia de la educación indígena y el pensamiento político racial

Hoy, en tiempos de Estado Plurinacional, resulta extraordinario poder recorrer —como si se tratara de álbum fotográfico de un siglo que pasó— el retrato de las piezas discursivas que marcaron los distintos momentos políticos y el pensamiento de sus élites. Así, en 1910, marcando la diferencia entre la enseñanza destinada a las ciudades

y aquélla dirigida al campo, Bautista Saavedra —que más tarde (en 1921) sería Presidente de la República— escribía que el propósito de la escuela rural era "iniciar a la clase indígena en los conocimientos más elementales de la vida civilizada, atrayéndola, asimilándola a la cultura general del país, integrándola a la labor nacional".

De este espíritu moralizante y misionero de la instrucción primaria rural se fue transitando hacia un humanismo científico encarnado por la llamada "Misión Belga" que dirigió el pedagogo belga Georges Rouma quien en su informe sobre la educación en el país (1916) afirmaba: "Si educamos los indios en su propio idioma, no haremos sino elevar los muros que nos separan de ellos". Así, el programa de instrucción rural elaborado por la mencionada misión contenía, además del aprendizaje del castellano, "lección de cosas" y moral, dibujo, trabajos manuales, ejercicios de los sentidos, gimnasia y juegos, cálculo intuitivo, sistema métrico práctico, higiene y canto.

Igualmente enriquecedor resulta descubrir el sentido pedagógico del *Estatuto de la Educación Pública* de 1931, los postulados de la "escuela-*ayllu*" planteados por Elizardo Pérez, el *Programa Educativo* de 1948 —que pretendió unificar la educación en toda la república—, el *Código de la Educación Boliviana* de 1955 que adoptando los postulados de la revolución nacional proclamó la educación universal, gratuita y obligatoria; los *Estatutos de la Educación Boliviana* de 1969 y el *Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana* de 1973.

Después de este trayecto histórico, la primera parte del libro cierra presentando una investigación realizada en 1997 sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en español y en quechua en tres escuelas y comunidades rurales de Tarabuco (Chuquisaca). Este contrapunto entre la retórica estatal y la realidad práctica de una escuela comunal resulta ilustrativo de la distancia entre teoría y práctica cuando se trata de enseñar a leer y escribir en un contexto rural y bilingüe.

Además, el estudio de las modalidades de alfabetización es también el estudio de la colisión entre las formas arcaicas de enseñar y las innovaciones postuladas por la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) en el marco de la Reforma Educativa. Pero, más allá de las contradicciones técnicas y pedagógicas, esta aproximación al aprendizaje bilingüe en el área rural está repleta de connotaciones sobre tensiones culturales, dilemas de identidad, saberes y conocimientos propios de una realidad indígena rural mucho más diversa y compleja de lo que pudiera creerse.

Interculturalidad, racismo y discriminación alrededor de la escuela

En la segunda parte del libro, todo el debate previo en relación a las políticas educativas estatales y a la realidad concreta del aprendizaje bilingüe se articula con una reflexión teórica sobre la evolución conceptual de la interculturalidad, la discriminación y el racismo acompañada después de una investigación que se realizó entre fines de 2003 y principios de 2004 en varias escuelas periféricas de las ciudades de Potosí, La Paz y El Alto, y en las localidades de Llallagua y Chayanta (norte de Potosí) acerca de las percepciones sobre la discriminación y el racismo en un entorno educativo concreto.

Estos estudios de caso recogen las percepciones de la comunidad educativa (maestros, alumnos y padres de familia) y de algunos actores relevantes del entorno local de escuelas y colegios sobre la identidad propia y la ajena, las fronteras étnico-raciales, los conflictos subjetivos y objetivos fundados en las diferencias, la valoración de las culturas indígenas y de las lenguas, y el sentido de la escuela en este contexto.

En general, los testimonios reiteran el consabido conflicto originado en la oposición campo-ciudad, la habitual clasificación peyorativa y estereotipada del otro (aún dentro del mismo "mundo" indígena) y los fenómenos de discriminación fundados, sobre todo, en el uso de la lengua, en la vestimenta y también en factores étnico-raciales que, con frecuencia, tratan de eludirse en el discurso. No obstante, la investigación intenta aportar al análisis incorporando elementos vinculados con las diferencias y las desigualdades económicas que acaban socavando cualquier propuesta práctica de interculturalidad.

Al fin, el desarrollo de esta indagación en torno al racismo y la discriminación en escuelas y colegios testimonia la alta sensibilidad de la cuestión racial y la vigencia de estereotipos y prácticas discriminatorias que están enquistadas en el núcleo mismo de la educación pública. Por último, el libro concluye con un capítulo de balance y perspectivas sobre la educación frente a las prácticas de discriminación en el que se repasan distintos aspectos relacionados con el currículum educativo y el Estado, la enseñanza de lenguas en el ámbito rural, el discurso de la interculturalidad y la relación entre racismo, educación y escuela. Finalmente, se proponen una serie de sugerencias que buscan contribuir al desarrollo de las políticas educativas.

Algunos elementos teóricos para abordar el libro

Como se podrá apreciar en el desarrollo del libro, el principal eje del trabajo se refiere a las políticas educativas como discursos; como definición de sujetos y objetos sobre los que intervenir; como determinación de conocimientos y lenguajes, y en definitiva, como relaciones sociales a través de las prácticas escolares.

Ante estas políticas estatales referidas a la educación, la investigación se interroga sobre lo que sucedió a lo largo del siglo XX con el trato a los niños, a los docentes y a los indígenas; se interroga igualmente sobre los conocimientos que ingresan a los diseños curriculares y sobre la visión de la enseñanza en español y quechua que se instaló a principios del siglo XX y que pervive en la actualidad.

Finalmente, el libro aborda las relaciones sociales y educativas vinculadas con la discriminación y el racismo tratando de conjugar el microanálisis de situaciones y casos que se acompañan con reflexiones dirigidas a los problemas y las visiones del propio Estado en permanente construcción y reconstrucción.

Estos temas no son sencillos ni política ni teóricamente por lo que hay que asumirlos en toda su complejidad. Por eso, habiendo ofrecido en las páginas anteriores una descripción introductoria de los contenidos más relevantes, se plantea a continuación una suerte de introducción teórico-temática que propone algunos de los ejes de discusión que se sostienen y desarrollan a lo largo de las dos partes y de los seis capítulos del libro.

Así, a 16 años de la Ley 1565 de la Reforma Educativa (de 7 de julio de 1994), el 20 de diciembre de 2010, fue promulgada la Ley 070 de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez". Esta ley fue propuesta en 2006 y requirió de casi cinco años para su aprobación. Entretanto se desconoce cuál ha sido el desempeño de la educación en Bolivia porque han escaseado las investigaciones y los documentos difundidos al respecto.

Por otro lado, a modo de componer un contexto político-educativo, cabe destacar que el 3 y 4 de diciembre de 2010, en el marco de la XX Cumbre Iberoamericana, los presidentes de los países iberoamericanos aprobaron la *Declaración de Mar del Plata* cuyo tema central fue la *Educación para la inclusión social*. Esta declaración señala:

> El objetivo común de avanzar en la construcción de sociedades justas, democráticas, participativas y solidarias en el marco de la cooperación e integración cultural, histórica y educativa iberoamericanas, valorando los importantes logros alcanzados en los últimos años en materia de crecimiento de la cobertura de nuestros sistemas educativos en el nivel primario, especialmente respecto de una mayor inclusión de sectores históricamente excluidos y grupos vulnerables, tales como la población rural, las comunidades de pueblos originarios, los afro-descendientes y los sectores de menores recursos y personas con discapacidades (v. http://www.oei.es/declaraciondemardelplata.php).

Esta *Declaración de Mar del Plata* corresponde a la coyuntura política nacional e internacional y permite vincular sustancialmente las ideologías sociales y educativas con las decisiones políticas de los gobiernos. Se trata de ideologías que determinan los sujetos–objetos de dichas políticas y se trata también de discursos referidos a la calidad que se enfocan en ciertas regiones geográficas y en ciertos sectores sociales como las comunidades rurales, los pueblos originarios y los afrodescendientes.

Este discurso refleja las relaciones sociales y culturales de las sociedades latinoamericanas contemporáneas que demandan conjugar varias categorías a ser "problematizadas" desde diversos puntos de vista. Por un lado están las clases sociales que marcan el eje de la producción y reproducción de las desigualdades sociales y al mismo tiempo permiten la lucha por la igualdad en el contexto de un proceso histórico paradójico propio de las sociedades modernas industriales capitalistas y socialistas.

Por el otro están las etnias, culturas, pueblos con sus lenguas y formas de vida (Wittgenstein, 1999), hoy reconocidas en Bolivia como naciones y que, durante las últimas décadas han sido asociadas al debate sobre la "diferencia" y la "diversidad" cultural con su respectivo reconocimiento (Diechhoff, 2004). Ya es muy conocido que estas culturas fueron históricamente opacadas, marginadas e incluso, en ciertos casos, aniquiladas por el propio proceso colonizador de la sociedad moderna y que, llegado el momento, fueron exaltadas bajo el impulso de corrientes comunitaristas y postmodernas de los últimos tiempos.

En efecto, después de varias décadas sino siglos de silencio, opacamiento, homogeneización y asimilación republicana —que significó incluso la pérdida de sus propios espacios sociales y territoriales por la formación del "Estado-nación" moderno— las etnias y culturas han sido revitalizadas desde los años 70 y desde fines de los años 80 tienden hacia un proceso de *reterritorialización* que, en Bolivia, se ilustra actualmente a través del proceso autonómico regional e indígena que

implica una reconfiguración del espacio y del poder; esto es, que implica la *visibilización* de nuevos territorios y naciones indígenas, de nuevas formas de apropiación (Regalsky, 2007; Foucault, 2007)[1].

Finalmente, se debe señalar que la integración "cultural, histórica y educativa" que se propone en la mencionada declaración de los presidentes no deja claro el problema del conocimiento y de las lenguas que, desde el punto de vista de esta investigación, es fundamental puesto que la sociedad actual —como todas las sociedades seguramente— se apoya en el conocimiento y en la información como "capitales" en las relaciones sociales de dominación.

Además porque, como la nueva sociología de la educación planteó en los años 70, la educación y la escuela no constituyen únicamente un flujo de individuos en tiempos y espacios abstractos sino que son espacios sociales concretos en los que los sujetos ponen en juego cierto tipo de conocimientos (enseñan) y aprenden ciertas competencias, así como desarrollan experiencias significativas.

Asimismo, el aprendizaje y el uso de las lenguas escritas u orales son primordiales porque la escuela privilegia el uso de un determinado tipo de lengua que se constituye en parte esencial de las identidades culturales y de las naciones. Además, la lengua es el principal elemento de socialización de niños y jóvenes en tanto sujetos o ciudadanos por lo que condiciona las relaciones sociales de distinción y discriminación.

Políticas y relaciones sociales

La *Declaración de Mar del Plata* es una comunicación política que sirve como escenario introductorio de problematización de la educación en tanto práctica política, en el marco de esta investigación. Al hablar de "práctica política" se alude a un espacio de poder donde se tejen discursos y lenguajes, expresiones ideológicas, se producen leyes, normas y reglamentos como ejercicios que delimitan los comportamientos, las acciones y experiencias de los sujetos que, a veces, se instituyen como códigos culturales.

Sin embargo, este tipo de declaraciones políticas son rutinarias y funcionan simplemente como signos de que los gobiernos —como

1 El resurgimiento de las naciones y sus correlatos territoriales ha sido un tema recurrente de especialistas en estudios políticos de los últimos años, por mencionar algunos: Habermas (1998), Taylor (1998), Michaels (2009), Lomnitz (2009) y Hobsbawm (2009). En América Latina el caso del proceso autonómico boliviano es sin duda el más avanzado puesto que la nueva CPE, aprobada mediante referéndum en enero de 2009, reconoce la autonomía de las naciones y pueblos *indígena originario campesinos*.

responsables del orden político de los Estados y también los representantes de sectores sociales (clases sociales, partidos políticos, movimientos sociales, grupos de ciudadanos, etc.) triunfantes, en determinadas coyunturas— utilizan discursos particulares como universales al referirse a la "educación de calidad para todos", a "democratizar la educación" o a "descolonizar la educación", etc.

Fue así como, por ejemplo, durante el período denominado neoliberal (en los años 80 y 90) se trató de desregular el sistema educativo limitando el Estado a su rol normativo, descentralizando la administración educativa y responsabilizando a los actores, a los docentes y a los padres de familia, quienes debían contribuir al funcionamiento de la lógica del mercado social y educativo con sus capacidades autogobernativas (Yapu, 2007a).

Estas prácticas aún no han cambiado. Pueden haberse sustituido los actores y algunos contenidos de acción o ideologías, introduciendo los conceptos de intraculturalidad, interculturalidad y descolonización —aún desconocidos en la sociedad civil— empero las "formas-prácticas" y las "formas de vida" de gobierno siguen intactas en la sociedad[2], con la diferencia de que la nueva ley educativa *recentraliza* el sistema educativo en torno a la administración central del Estado.

Esto significa que a la política educativa actual le queda un largo camino por recorrer. A modo de ejemplo podemos señalar que si la "descolonización" designa en una de sus acepciones a la "igualdad de oportunidades para todos", este principio no es nuevo porque fue precisamente uno de los desafíos de la modernidad desde fines del siglo XVIII, con la educación pública de Condorcet (2001).

Lo nuevo se encuentra quizás en que esta vez este principio incluye a los indígenas del país, es decir, la categoría de igualdad cruza o se solapa al otro principio de la diferencia étnico-cultural. No es el momento de recapitular la historia de la educación en Occidente bajo

2 En este punto hay que recurrir a la antropología política que aporta elementos sobre las formas y prácticas de gobierno a través de gestión de distintas formas de violencia y/o a la producción de sistemas jurídicos en sociedades con o sin Estado. La antropología política va más allá de los estudios del poder político provenientes de la ciencia política o la sociología política contemporáneas. En este sentido, cabe mencionar la aparición del estudio *African Political Systems* (Meyer Fortes y E. E. Evans-Pritchard, 1940); *Les Nuer. Description des modes de vie et des institutions politiques d'un peuple nilote* (E. E. Evans-Pritchard, 1937) y posteriormente de los estudios de Pierre Clastres sobre los guaraníes: *Recherches d´anthropologie politique* (1980); *La Société contre l´État* (1974b); *Chroniques des Indiens Guayaki* (1972) y de Georges Balandier, *Anthropologie politique* (1967); *Le pouvoir sur scène* (1980). Estos estudios tratan de mostrar las diversas facetas del poder formal e informal y permiten comprender las experiencias de gobierno y la lucha por el poder.

el "ideal de igualdad" de oportunidades sino sólo de alertar que paradójicamente la educación casi nunca ha sido igualitaria ni universal para todos; ni en la sociedad occidental —capitalista o socialista—, ni en las sociedades llamadas "tradicionales" o no modernas. Un referente sobre este aspecto son las investigaciones de Pierre Clastres (1980, 1972, 1974b) acerca de la política en sociedades "tradicionales".

En relación a la sociedad occidental capitalista, Alexis de Tocqueville, estudiando los Estados Unidos de principios del siglo XIX, dijo que en ella había una búsqueda del principio de "igualdad de condiciones" pero que al mismo tiempo entraba en contradicción con el principio de "libertad". Los hombres luchaban por la igualdad, pero a medida que lo lograban tendían a delegarla al poder central. Los hombres deseaban ser libres para ser iguales pero a medida que la igualdad se establecía sobre la base de la libertad, ésta se volvía cada vez más difícil (Tocqueville, 1980: 13).

De hecho, la historia de la sociedad occidental demuestra la producción persistente de la desigualdad a la par del discurso de igualdad, diferencia y diversidad. En Bolivia, a lo largo del siglo XIX, la historia de la educación de los indígenas durante la formación del Estado nacional ilustra esta idea de producción de desigualdad e igualdad y de homogeneidad y diferencia. Esto es lo que se denomina la condición neocolonial de dominación donde las prácticas y discursos conjugan criterios sociales, culturales y "raciales"; cuya herencia no se ha superado hasta el día de hoy.

En las sociedades "no modernas", hoy llamadas en Bolivia "naciones y pueblos *indígena originario campesinos*", de acuerdo a la antropología política, los sistemas comunes de educación tienen cualidades *jerarquizantes* y diferenciadoras que pocas veces se han explicitado en los análisis teóricos y políticos. En este sentido se puede mencionar el estudio de antropología social y política *Homo Hierarchicus* de Louis Dumont (1992), sobre las castas en la India, en el que el autor estudia las prácticas de diferenciación y exclusión de "uno" frente a "otro" y plantea la hipótesis de la jerarquización, ignorada sino combatida en la sociedad occidental a partir de la ideología igualitaria moderna.

Recientemente, Maurice Godelier (1986), un antropólogo marxista, investigó la producción de "grandes hombres" entre los Baruya de Nueva Zelanda, donde se encuentra un manejo de poder y de conocimiento muy particular en la formación de los grupos dirigentes masculinos frente la exclusión de las mujeres (Descola, Philippe; Jacques Hamel y Pierre Lemonnier, 1999).

En los Andes existen también estudios antropológicos que muestran las particiones o segmentaciones de las sociedades o las organizaciones sociales que marcan una lógica binaria y *cuatriparticionista*, en la que las particiones están sujetas a mediaciones políticas y prácticas como también se apoyan en sistemas simbólicos que funcionan en relaciones duales y jerárquicas; la cuales son periódicamente cuestionadas, combatidas y restablecidas (Rasnake, 1989).

Estos estudios ponen en evidencia formas de poder donde las oposiciones y las luchas se comprenden dentro de las "ideologías englobantes" (Dumont, 1992). Esto se ilustra, por ejemplo, en las prácticas y luchas anuales entre los indígenas *machas* del norte de Potosí a través del conocido rito del *Tinkuy* (Platt, 1976)[3]. Otro ejemplo se lo puede encontrar en las taxonomías del mundo natural y religioso[4] construidas culturalmente por las sociedades rurales indígenas donde las montañas, los ríos o los animales se representan simbólicamente de manera diferenciada: unas montañas son grandes y otras pequeñas, unas representan seres buenos y otras malos; unas tienen más poder y otras son severas en los castigos, etc.

Así, el mundo simbólico de pares en las sociedades rurales andinas y vallunas está basado en una estructura de valores de paridad y jerarquía, referidos a la ordenación de los valores en torno al género (relación hombre-mujer) o a la educación de los niños y niñas hasta el ingreso al mundo adulto (Yapu, 2011; 2010).

Estos ejemplos sugieren que las políticas educativas están sujetas a valoraciones y sistemas de poder político y condiciones materiales muy diversas que deben ser puestos de relieve. En ese

3 Sobre el estado de situación de las investigaciones en los Andes en los años 70, se puede consultar el número especial de la revista *Annales. Economies, Sociétés, Civilisations*. N° 5-6. Septiembre-Diciembre 1978. París. En este número especial publican autores como J. Murra, R. T. Zuidema, N. Wachtel, T. Platt y A. Fioravanti-Molinié.

4 En una comunidad del sur de Potosí (*K´ullku* o Angostura) una *aysiri* (sabia y curandera), al momento de realizar su trabajo ponía en evidencia, por un lado, la estructura y las relaciones entre los dioses o el mundo de los santuarios con valores positivos y, por el otro, el mundo referente a las fuerzas maléficas o peligrosas. En ambos mundos, ni los santos o deidades benefactoras ni las fuerzas maléficas o peligrosas son iguales; son diferentes y opuestas pero no se equiparan puesto que cada uno de ellos tiene cualidades distintas de potencia, fuerza y poder. Así se dice, por ejemplo, que *Tata Bombiri* o *Tata Santiago* tienen mayor poder y fuerza con relación a otros santos. Se dice también, tal y como aquella curandera relataba, que *Juh´uy Quilama* —una montaña pequeña llamada *Quilama*— es pequeña pero cuando se la hace renegar o se hace algo contra él (puesto que se la representa como macho) podía ser mucho más peligrosa y fuerte en sus respuestas y sanciones que *Jatun Quilama*, otra montaña más grande (representada además como femenina). En la realidad las dos montañas se encuentran juntas y son consideradas guardianes de la comunidad (Documentación personal del autor).

sentido, investigaciones como la que se plantea en este libro, sirven de soporte para ayudar a sopesar la relación entre voluntades o ideales y condiciones materiales y objetivas de producción de las políticas públicas educativas en sociedades modernas o tradicionales, globales y locales, rurales y urbanas.

El ángulo desde el que se aborda aquí la educación define ésta como un espacio y un proceso de permanente confrontación y lucha entre visiones de sujetos e intereses individuales y de grupos sociales; de conflictos de valores sobre la persona con relación al trabajo y a los sistemas productivos; de lucha por la distribución y apropiación de diversos conocimientos que son valorados como capitales y fuente de poder; de tensiones por acceder a los espacios de poder y de decisión así como al control de sus estrategias, etc.

El modelo de la educación escolarizada que conocemos hoy no es sino un caso particular de formación de niños y niñas como hombres y mujeres adultos en la historia social de la educación. En este sentido, el filósofo Inmanuel Kant había situado la educación como un elemento determinante en el devenir de los sujetos hacia la "mayoría de edad", la "autonomía" y la "emancipación".

Conocimiento, moral y educación

A pesar de las críticas dirigidas al conocimiento y a los contenidos de la educación escolar, asociadas a una educación tradicional, memorística y repetitiva que debiera superarse, la investigación educativa que se desarrolla en este libro trata de replantear el lugar de los conocimientos en la educación siguiendo la pauta teórica y la práctica investigativa originada en los trabajos de Norbert Elías (1994, 1982), Pierre Bourdieu (1980a, 1984), Basil Bernstein (1971, 1975), Michael Young (1971), Michael Apple (1995) y, particularmente, Michel Foucault (1976, 1984) y sus discípulos Stephen Ball (1994), Tom Popkewitz (1985, 1994) e Ivor Goodson (1993) quienes llevaron su propuesta al campo educativo.

Todos ellos, en sus enfoques y prácticas de investigación en educación entrelazan de manera sustancial las dimensiones de poder, conocimiento y sujeto, y en sus estrategias de investigación comprometen la historia (como práctica arqueológica que valora las formas y genealógica que busca los procesos de formación), la educación (procesos de formación de sujetos) y la política (acciones y decisiones de poder que intervienen en la educación). Por otra parte, pensar la educación y los sujetos supone también pensar y actuar en

los territorios donde se desenvuelven los sujetos, tal como lo plantea Foucault. Así se vinculan los estudios educacionales a los estudios de *biopolítica* de este autor.

Ése es parte del trasfondo teórico interpretativo que subyace en el desarrollo de todo el libro. Sin embargo, es necesario precisar algunos conceptos teóricos adicionales acerca del conocimiento en el marco de la educación:

- El conocimiento no se asimila a contenidos fijos como parte de la naturaleza mental de los sujetos ni alude a la inteligencia de los individuos que pudiera captarse, por ejemplo, mediante los test.
- El conocimiento tampoco se refiere a los productos intelectuales de ciertos grupos sociales como la sociología del conocimiento tradicional lo ilustró; por lo tanto no se trata sólo de contenido (sesgo conductista) ni sólo de experiencia (sesgo fenomenológico) de las personas y de los grupos sociales.
- El conocimiento se refiere a los contenidos e inteligencias sociales e históricos, percibidos y concebidos por la gente común como producto social en los que intervienen herencias, creaciones e imaginaciones, y que se expresan en el uso social (calidad pragmática) que responde a ciertas estructuras, estrategias y prácticas en la sociedad y en la escuela.
- El ámbito práctico del conocimiento está compuesto en consecuencia por espacios conflictivos donde se imprimen prácticas de dominación y de resistencia. Por ejemplo, los libros de texto que contienen ciertos conocimientos matemáticos, científicos o literarios representan valores diferenciados para el usuario y su entorno.

Bajo estas pautas en torno a la naturaleza del conocimiento se desarrolla el estudio acerca de los discursos sobre los indios y su educación entre 1900 y 1950, aproximadamente. En este recuento histórico se puede apreciar con relativa claridad la tensión entre las visiones humanistas liberales que consideraban la educación de los indios como una producción de sujetos y ciudadanos funcional al sistema orientada hacia la consolidación del "Estado-nación".

Otros autores fueron más radicales al sostener que los indios tenían una cierta naturaleza o predisposición para ciertos conocimientos y funciones, por lo que su educación debía facilitar esa inclinación o vocación natural. En realidad, estas concepciones de los sujetos educativos y sus respectivos conocimientos y competencias,

relacionadas a ciertas funciones sociales, han venido cambiando a lo largo de la historia.

De alguna manera, esas concepciones de los sujetos tienen que ver con problemas políticos y educativos, con gobernar poblaciones y formar ciudadanos. Por otra parte, responden a formas particulares del ejercicio del poder a través de la gestión de grupos humanos estableciendo sus características, inculcando saberes, conocimientos e ideologías, promoviendo y regulando sus prácticas y sus vidas morales. Desde este punto de vista, los sistemas educativos modernos que conocemos son parte de los dispositivos políticos de reestructuración, reproducción y regulación social. Así, ya Sarmiento[5] había afirmado que "gobernar es educar" (En: Gómez Buendía, 1998) y, a la inversa, también se puede decir que "gobernar es educar".

Discurso, lenguaje y lengua

En la medida en que las relaciones pedagógicas y las relaciones de poder de nuestras sociedades se ejercen a través de diversos sistemas de comunicación —con el consiguiente uso del lenguaje y de las lenguas orales y escritas— la inclusión del tema lingüístico en el análisis de las políticas educativas no es algo marginal sino que es consustancial a la práctica educativa y pedagógica.

En definitiva, el discurso, el lenguaje y el habla que se profieren y que se amoldan al "cuerpo" de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el proceso educativo, se constituyen en medios e instrumentos de sus éxitos o de sus fracasos. Así, los modelos curriculares sugieren formas de organización de conocimientos ligados a la formación de identidades sociales de los sujetos. En consecuencia, analizar, decir, decidir y organizar los conocimientos de una cierta forma es siempre pensar, decir y decidir un camino y un destino para los "sujetos meta", con "competencias sociales" o "capitales culturales" que toman sentido y peso en función de los campos sociales donde se sitúan los actores.

Volviendo a los antecedentes del lenguaje y de la sociedad; del lenguaje y de la educación, y de la socialización de niños a través de la lengua, se debe señalar que este tema se enraíza y fundamenta en estudios de Vygotzky (1995, 1979), Sapir (1971), Cook-Gumperz (1988), Goody (1986), además de estudios focalizados en políticas lingüísticas, en sociolingüística (Albó, 1995; 2000) y en educación

5 Domingo F. Sarmiento (1811-1888) fue político, pedagogo, escritor, docente, periodista y militar argentino. Presidió la república Argentina entre 1868 y 1884.

bilingüe (López, 1989; 1996; 2005). Estos últimos estudios influyeron de manera significativa en la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) de Bolivia de los años 90; en el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y en la Reforma Educativa (1994).

El análisis de la lengua y de la alfabetización (*literacy*) que se presenta en este libro —y, concretamente, de la enseñanza de lectoescritura en quechua y castellano en la educación rural de Chuquisaca— se inspira en el enfoque sociocultural del lenguaje y la alfabetización, en los estudios antropológicos de la oralidad y la escritura (Goody, 1986) y en los nuevos estudios sobre alfabetización (*New Litercy Studies*) representados sobre todo por Brian Street (2003) en los que el modelo ideológico de alfabetización se concentra en la relación de ésta con las prácticas sociales, con las estructuras de posición de los actores, con las fuentes y manejo de poder, etc.

A propósito, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* de 2006, dedicado a la alfabetización, resumió cuatro concepciones en torno a la alfabetización:

a) *La alfabetización como conjunto autónomo de competencias*. El logro de la competencia alfabetizadora implica el proceso de descontextualización de la lectura y escritura, el ingreso a la abstracción y la ruptura frente a la oralidad por lo que se convierte en un instrumento (matemático o lingüístico) neutro.
b) *La alfabetización tal como se aplica, se practica y se sitúa*. En este caso la alfabetización está ligada a las prácticas y concepciones sociales, impregnadas en las relaciones de poder y en sus particularidades locales y significados.
c) *La alfabetización como proceso de aprendizaje*. Aquí la alfabetización está ligada a la práctica y experiencia social de liberación y emancipación, se trata de la "alfabetización crítica" sugerida por Paulo Freire.
d) *La alfabetización como texto*. Alude a los contenidos ideológicos y a la producción de diversos tipos de textos; está cerca de la producción y consumo de discursos sociopolíticos y comunicativos que legitiman o enuncian las estructuras de poder.

Esto significa que la UNESCO (2006), por mucho tiempo dedicada a la alfabetización básica con lectura, escritura y cálculo y a la "alfabetización funcional", que se concibe como un medio y no un fin puesto

que permite adecuar el uso de la alfabetización de manera eficaz, está optando por la pluralidad de visiones respecto a la alfabetización y vinculándola con el aprendizaje a lo largo de la vida.

Con todo, es necesario mantener la idea de que los conocimientos, lenguajes y experiencias, no pueden ser asimilados, simplemente, a lo que se produce en la interacción entre maestro y alumno en el aula porque detrás subyacen historias sociales complejas que condicionan los aprendizajes y legitiman los usos de las lenguas y las formas de socialización. Por otra parte, los conocimientos tampoco corresponden únicamente a la racionalidad del medio y el fin propio de la alfabetización funcional.

Por ejemplo, la representación positiva o negativa del uso de la lengua indígena quechua no nace necesariamente en la interacción escolar y áulica, sino que viene cultivada a raíz de la historia social de los hablantes. Así se explica la actitud de resistencia o de aceptación del quechua por parte de los campesinos ante la propuesta de la Educación Intercultural y Bilingüe en la Reforma Educativa.

En tal sentido, la enseñanza de la lectoescritura en quechua o castellano se aborda en esta investigación a partir de su función de socialización. Desde esta perspectiva se considera que el aprendizaje de la lengua es algo constitutivo a la formación de las personas y a las formas sociales de convivencia en el seno de las sociedades rurales y que trasciende las relaciones de poder y de dominación vigentes estructuralmente por lo que se inserta en las experiencias particulares de las comunidades de ex hacienda y en el rápido crecimiento escolar rural.

En ese sentido, el análisis de la alfabetización (*literacy*) que se presenta en este libro no recurre a la inmensa literatura existente sobre la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB). Más bien, el estudio problematiza el área de conocimiento correspondiente a *Lenguaje y Comunicación* de la Reforma Educativa y, en particular, a la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura[6] como parte del proceso de socialización según los modelos pedagógicos y curriculares de la Reforma Educativa y el modelo pedagógico "tradicional". Además, se analizan

6 Berta Braslavsky (1992), partiendo de una perspectiva de "didáctica en lectoescritura", plantea cuestiones similares. En este sentido, Braslavsky (1992: 13-59) plantea que si la escuela tiene una función alfabetizadora, la pregunta a elucidar es qué enseña y cómo se lo enseña. Con una preocupación distinta, Coll *et al.* (1996: 193-326), a partir de un estudio extenso sobre la construcción de significados en interacciones educativas, ponen igualmente de relieve el "análisis *triádico*", referido a la relación entre maestro, niño y conocimiento.

los discursos cotidianos y las percepciones expresadas en las relaciones sociales de discriminación.

Metodológicamente, se abordan los casos históricos referidos al currículum y sus discursos; las prácticas de enseñanza de lectoescritura en la escuela rural; las prácticas de distinción, discriminación social y étnica en el campo educativo y fuera de él; y, por último, la búsqueda de alternativas como la interculturalidad (en un sentido de práctica crítica de traducción social y cultural) y la educación inclusiva crítica aplicada a la equidad social de los educandos.

PRIMERA PARTE

Aspectos teóricos e históricos[1] de las políticas educativas rurales

1 En los estudios que se presentan en esta primera parte del libro participaron los miembros de un proyecto de investigación que se llevó a cabo con respaldo del PIEB en 1997. En este sentido, cabe mencionar a Cassandra Torrico como investigadora principal senior, y a Nery Fuertes, Carmen Terceros, Arturo Aliaga y David Gamboa como investigadores junior.

CAPÍTULO UNO

Aporte de los estudios curriculares a las políticas educativas

Desde el año 2000, Bolivia ha ingresado en un período de cuestionamiento profundo del Estado Nacional que se instaló en la década de los años 50 y que, en la década de los 90, se caracterizó por la preeminencia del modelo neoliberal cuando se implementó la Reforma Educativa como una de las medidas sociales más significativas. Se ha escrito bastante sobre el desenlace de la crisis de aquel modelo de Estado que dio paso a la experiencia innovadora que el país vive desde el año 2006 buscando la refundación del propio Estado (De Sousa, 2010).

Por tanto no vamos a redundar sobre el tema y nos centraremos en el componente educativo y curricular, aunque el discurso y la práctica de la transformación del Estado actual se constituyen en el contexto referencial imprescindible que nos permite reflexionar y valorar las experiencias pasadas. En ese sentido, para la comprensión integral de los trabajos publicados en este libro es necesario esbozar un esquema conceptual que dé pautas sobre las investigaciones y sobre sus aportes en las políticas educativas actuales.

De este modo el capítulo tiene por objeto contextualizar temáticamente el conjunto del libro ofreciendo breves antecedentes y pautas del enfoque de análisis que se enraíza en tendencias y tradiciones epistemológicas e históricas, cuyos temas centrales son: i) el imprescindible anclaje de las políticas educativas en la historia, como discurso o como práctica, a nivel macro y a nivel micro; ii) la relación consustancial entre educación, conocimiento y lenguaje, específicamente, la lengua o las lenguas que, en los últimos años, han sido arduamente discutidos en las reformas educativas y los análisis curriculares; iii) la historia y la dinámica actuales del país hacen que de manera muy particular se introduzca la educación intercultural relacionada a la construcción de

una sociedad democrática que supere las discriminaciones de diferente índole, incluidas, las raciales.

Estos tres aspectos son abordados desde la perspectiva teórica inspirada en la "sociología del currículum" propuesta a principios de los años 70 y, *mutatis mutandis*, discutida y reconsiderada en las décadas siguientes (Tanguy, 1983; Forquin, 1989; Young, 1971 y 1991; Yapu, 1994). Para análisis de la relación Estado-educación-sociedad se recurre a la "teoría de campos y de prácticas" (Bourdieu, 1984) y a la "biopolítica" (Foucault, 2007); y, con fines descriptivos, se toman en cuenta los aportes de la "sociología de las organizaciones" al estudio del campo escolar (Perrow, 1990).

1. Los años 80. Políticas, cultura y economía de mercado

La década de los 80 constituye un período de transición, y Bolivia no es una excepción. A nivel internacional, se instituye prácticamente la flexibilización laboral y la globalización del sistema económico al tiempo que se cuestiona crudamente el "Estado del Bienestar". En Bolivia, el marco del "Ajuste Estructural" (1985) es determinante para comprender muchas decisiones ulteriores, incluida la de la Reforma Educativa. El ajuste se combina con la "democratización política" de la década, con debates abiertos sobre la situación de las lenguas originarias, el analfabetismo, etc.

En el aspecto cultural y lingüístico, a diferencia de los períodos anteriores de la educación formal y de la alfabetización de adultos, se cuestionó la política lingüística oficial de castellanización. Así, en esta década se creó el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular, SENALEP (1983-1986) para la educación de adultos. El SENALEP —que planteó la alfabetización en lenguas nativas— contó con la participación de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSTUCB), la Central Obrera Boliviana (COB), y el aporte del magisterio rural a través de la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia, CONMERB (Trujillo, 2004: 201-202). En tal sentido, el Proyecto Educativo Popular de la COB de 1989 dejó en claro que la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) tiene un carácter político y no únicamente pedagógico. El proyecto declara (COB, 1989: 68):

> Frente a la Educación Colonizadora, de negación de la identidad y valores de nuestras grandes nacionalidades y grupos étnicos, el Proyecto Educativo Popular propone la Educación Intercultural Bilingüe destinada a rescatar, revalorar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica, desarrollar la conciencia de clases explotadas de nuestras grandes mayorías autóctonas y fortalecer la identidad nacional de nuestro país.

Estos objetivos de rescate, uso y desarrollo de las lenguas nativas, valoración y potenciamiento de la cultura, fortalecimiento de la identidad, autodesarrollo de las nacionalidades y fortalecimiento de la identidad nacional, etc., se enmarcan dentro del Plan Nacional de Educación (PNE) de 1983, lanzado durante el gobierno de la Unidad Democrática Popular (UDP), en el que se evoca el desarrollo de programas de educación intercultural bilingüe, la formación de maestros bilingües en las escuelas Normales y la satisfacción de necesidades de acuerdo al contexto cultural y lingüístico. Este impulso prosiguió en la segunda mitad de la década (1985-1989), aun cuando dentro del nuevo contexto económico sólo se realizaron diagnósticos y esbozos de propuestas (MEC, 1987; 1988a; 1988b).

En este sentido, es necesario profundizar el tema de la educación bilingüe —abordado por diversos autores (López, 2005; Albó, 2000, 2003; Amadio y Zúñiga, 1988; Yapu y Torrico, 1999)— si es que se quiere obtener una mirada global y política a la educación, desde la década de los años 80. Así, en 1987 se creó el *Centro Teko Guaraní* que pretende desarrollar una "educación global" para niños y adultos, a partir del modelo de Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) en guaraní (Amadio y Zúñiga, 1988). Por otra parte, la propuesta de la EIB de esa década se sustenta mejor a partir de la estructuración de las organizaciones campesinas o indígenas, con el *Manifiesto de Tiwanaku* de 1974, la conformación de la CSUTCB en 1978 y de la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB) en las tierras bajas (1982). Este proceso político y cultural da signos, según Albó, de un repunte de la "conciencia étnica" (Albó: 1983, 1986), aunque habría que interrogarse sobre la representatividad del discurso oficial de los gremios y organizaciones sociales respecto a la sociedad civil rural e indígena.

A principios de los años 90, el panorama se convierte en algo más complejo con el discurso sobre lo humano, el mercado y la diversidad cultural. Indicio de ello es que desde 1993, el Ministerio de Educación cambia a Ministerio de Desarrollo Humano y trata de enfocar la tarea del desarrollo en el "ser humano" y la "persona" como sujetos del desarrollo (ILDIS, 1996). Se trata de un nuevo enfoque dentro del cual la educación debe cambiar conceptual, pedagógica y organizativamente (*Ibíd.*: 81). Asimismo, la economía de mercado

nacional e internacional, basada en la lógica de la competitividad, requiere recursos humanos con diversas competencias cognoscitivas, técnicas y sociales, a las que debe responder la educación. Finalmente, la noción de "diversidad" entró en el discurso político y en la misma Constitución Política del Estado. Ante este proceso complejo, el Estado se define como una "instancia reguladora" (*Ibíd.*)[2].

En ese contexto, la crítica a la educación tradicional, memorística y monocultural, no parece surgir tanto de estudios sobre las prácticas pedagógicas tradicionales, sino de un cuestionamiento acerca de su función y sus resultados. Esto probablemente explica por qué la Reforma Educativa no se generó en instancias del Ministerio de Educación sino en las del Ministerio de Planeamiento y, también, por qué la reforma no se circunscribió únicamente a lo pedagógico (Contreras, 1998). En efecto, los diagnósticos permiten pensar que los cuestionamientos y los argumentos surgieron en otros niveles de análisis social, cultural y económico, aludiendo al analfabetismo, a la política lingüística, a la democratización cultural, al reconocimiento de los pueblos originarios, etc. La propuesta, por ende, no surgió del análisis de los procesos pedagógicos y sociales sino de un diagnóstico y de unas decisiones políticas más globales.

2. Análisis curricular: conocimientos, políticas y actores

2.1. Aportes de la sociología del currículum

De acuerdo a la evolución de los paradigmas de investigación como tradiciones indagatorias de la realidad y de ordenamiento conceptual en torno a ciertos problemas y sus procedimientos de resolución —a lo que Imre Lakatos (1983) denominaba "programas de investigación"— en los años 60 se visibilizaron varios de estos programas en el campo social y educativo. Por un lado, se desarrolla el enfoque que define la educación como una simple variable en función del desarrollo económico y social de las naciones centrando el análisis en el flujo demográfico escolar de los niveles inferiores al superior.

Por otro lado, a fines de los años 60, coexisten dos perspectivas de análisis: la corriente neomarxista norteamericana —que trata la educación en correspondencia con la división social y técnica del trabajo y que, consecuentemente, cuestiona el enfoque anterior— y la corriente

2 Para una mejor comprensión de los aspectos sociales de la evolución de los cambios después de la aplicación de la Nueva Política Económica desde 1985, ver: ILDIS, 1996.

que adopta métodos de enseñanza diferenciados e individualizados, apoyados en la psicología conductista. Este último, opera además un giro en la determinación de su objeto de estudio e ingresa al aula, mas no cambia en su enfoque y prosigue con valorar los rendimientos de las habilidades básicas del modelo "proceso-producto" (Shulman, 1989: 24-36) y de la microenseñanza.

Por último, dando fin a las reformas educativas implementadas en Europa en los años 70, en la década de los 80 emergió la tendencia que analiza el sistema educativo con relación al mundo laboral. En un contexto de crisis de empleo y de flexibilización laboral —que afectó sobre todo a los jóvenes— el foco de atención fue la relación escuela y trabajo, y se abrió así el campo de estudio acerca de la "inserción laboral".

Sin embargo, en América Latina y en Bolivia persistió la predominancia de la visión tecnológica de "proceso-producto" y de la educación por objetivos ante una educación popular muy marginal y limitada, sobre todo, a la educación de adultos. No se experimentaron reformas significativas. Sin embargo, esto no significa que el sistema educativo boliviano sea independiente de la evolución intelectual y política internacional. Al contrario, desde principios del siglo XX, especialistas, misiones universitarias y organizaciones internacionales participaron en las políticas nacionales de la educación.

Así sucedió con la "Misión Belga"[3], la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) —que desde la reunión de 1948 tuvo su peso importante en Bolivia— el Servicio Cooperativo Interamericano de Educación (SCIDE) vinculado a la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, USAID (Larson, 2004); diversas ONG y organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Cooperación Técnica Alemana (GTZ).

Del mismo modo, los conocimientos disciplinarios y las formas de construir los problemas de investigación se desplazan de región a región. A veces se imponen y otras a veces no. Estos procesos se han denominado "geopolíticas de conocimiento". En este caso, nosotros recurrimos a lo que se denominó "nueva sociología de la educación"

3 A principios del siglo XX, el gobierno de Bolivia contrató al pedagogo belga Georges Rouma para que, junto a otros profesionales belgas —de ahí la denominación de "Misión Belga"— realizara un diagnóstico de la educación en la República y creará un nuevo sistema de enseñanza primaria, secundaria y Normal "moderno" que encajara con los postulados liberales y europeizantes que gobernaban el país.

y, particularmente, "sociología del currículum" (Young, 1971), gestada en Inglaterra hace unos 40 años (Forquin, 1989; Yapu, 1994).

La "sociología del currículum" nació de la confluencia de diversas corrientes de investigación en ciencias sociales relativas a la escuela, cuyo consenso gira en torno a repensar la escuela a partir de su práctica, de lo que esta institución hace en las aulas; donde la escuela no se concibe como una institución pasiva sino como organización conflictiva y de relaciones de poder. No se trata, por lo tanto, de una simple relación *input-output* donde se procesan ciudadanos, sino que las escuelas son también espacios donde se imparten diversos tipos de conocimientos que entran en juego en la formación de identidades y de clasificaciones sociales, y en los procesos de diferenciación social.

En ese sentido, el libro programático *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Educaction,* editado por Michael Young (1971), agrupa contribuciones de sociólogos y antropólogos como Bourdieu, Bernstein, Horton, Esland, Blum, Keddie y otros, de tendencias diferentes. En primer lugar, la tendencia que está interesada en describir la construcción social del conocimiento en el ámbito escolar, inspirada en el interaccionismo simbólico y en autores como Berger y Luckmann (1983). Esta tendencia se propone estudiar las interacciones áulicas como procesos psico-sociológicos de la construcción de conocimientos; resalta el hecho de que los profesores "proyectan" hacia los alumnos sus "perspectivas" como prácticas de "etiquetaje" y "tipificación" que contribuyen en la construcción de identidades sociales de los alumnos: malos, buenos, lentos, rápidos, inteligentes, necios, etc. Aquí, la "construcción de conocimientos" está íntimamente relacionada con las representaciones sociales de los maestros respecto a sus alumnos y sus capacidades.

Por otra parte, la segunda tendencia plantea el interés de conocer la relación entre las estructuras sociales y los procesos de transmisión de conocimientos y, más generalmente, los procesos mentales de clasificación. La hipótesis es que las prácticas curriculares están relacionadas con la experiencia de los sujetos y la selección y distribución de conocimientos con las relaciones sociales de poder y de control. Basil Bernstein (1971) fue el autor que expresó con mayor claridad el concepto de currículum:

> …las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público (y legítimo) refleja la distribución del poder y los principios de control social. (...) El currículum define lo que se considera el conocimiento válido, las formas pedagógicas, lo que se pondera como la transmisión válida del mismo, y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento (Bernstein, 1971: 47).

Dicho de otro modo, el currículum se refiere a las relaciones sociales que atraviesan las prácticas de selección, organización, legitimación y transmisión de los conocimientos escolares; a los principios que rigen las prácticas de enseñanza y aprendizaje como procesos de desarrollo curricular, y a la experiencia de los sujetos. Finalmente, el currículum se refiere a lo que la escuela controla y evalúa como conocimiento, valor y actitud socialmente aceptados (Young, 1971: 19-46; Whitty, 1985; Bernstein, 1971; 1975).

En suma, el currículum no se refiere únicamente a lo que los especialistas seleccionan, estratifican y validan como conocimientos en los planes y programas, sino a lo que los sujetos hacen en la vida cotidiana del trabajo escolar que también son micropolíticas y microdecisiones de la acción educacional. En este caso, al hablar de práctica y de experiencia se hace referencia, por igual, al *habitus* social y profesional de los agentes que —como una historia social incorporada— permite percibir la realidad y funciona como principio regulador para asumir las estrategias y prácticas más sensatas en función al contexto y a los campos sociales donde los agentes se posicionan. Ésta es la concepción de currículum que atraviesa el libro y que enmarca la discusión acerca de las políticas educativas desde el quehacer estatal; de la escuela como organización, objeto empírico de estudio y categoría de análisis; y, por último, de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula.

2.2. Políticas del sujeto y dinámica escolar: conocimientos, maestros y niños

La originalidad de la "sociología del currículum" es haber problematizado los conocimientos escolares como parte de la formación de identidades sociales en la escuela y de las relaciones de poder. Para situar mejor los conocimientos respecto a las relaciones sociales, podemos mencionar dos definiciones opuestas de currículum. La primera se refiere a la planeación de los planes de estudio bajo la racionalidad de los medios y de los fines. Los planes de estudio se componen de objetivos (resultados de aprendizajes esperados), contenidos, métodos y evaluación que se organizan según los sistemas de enseñanza.

Desde fines de los años 40, uno de los mejores representantes de esta perspectiva fue Ralph Tyler (Posner, 1998: 14-18).

La segunda definición de currículum se refiere a la experiencia de aprendizaje de los educandos en el aula, a la práctica de los maestros en la escuela o a la interacción entre ambos (Pinar, 2003). Actualmente, aunque de manera muy desigual según los países, ambas concepciones curriculares se encuentran en tensión permanente (OCDE, 1991; OCDE y CERI, 1994; Rassekh y Vaideanu 1987; Pinar, 2003). Sin embargo, ninguna de ellas ofrece elementos de análisis completos y fácilmente utilizables en una investigación empírica. Por un lado, como el caso de Getino (1989), se incurre en una descripción de los planes y programas, los cuales no son sino una parte menor del currículum como política cultural y de conocimiento en torno a los sujetos.

En este sentido, el peligro es que cuando se hable de currículum se lo haga en alusión esencialmente a los procesos de aprendizaje de los educandos, como sucedió con la Reforma Educativa boliviana. Sin embargo, ninguna de las definiciones de currículum mencionadas previamente aclara la función ideológica de la escuela o lo que vino a llamarse el "currículum oculto"[4]. Tampoco ofrecen modelos de análisis de la escuela que combinen los distintos niveles —el "macro" referido a las políticas nacionales; el "meso" en relación a políticas locales e institucionales y el "micro" cuyo ámbito son las prácticas áulicas— y las principales dimensiones (los conocimientos que entran en juego en la escuela, el maestro y el niño) o componentes constitutivos de la dinámica escolar (Ropé y Tanguy, 1994; Kliebard, 1995; Durkheim, 1990; Díaz Barriga, 1995).

En este contexto, Bernstein (1971: 48-49) sugirió dos modelos curriculares. El primero —el currículum integrado— designa una estructura flexible de contenidos sin establecer con nitidez y rigidez las fronteras entre disciplinas[5], y promueve relaciones abiertas y flexibles entre maestro y alumno. En este sentido, el profesor deja de ser autoritario y trata de evitar la clasificación rígida entre los niños; la

4 Es conocido el planteamiento de Louis Althusser que asimila la educación y el sistema de enseñanza a los "aparatos ideológicos del Estado". Tras él, muchos intelectuales han asumido esta idea como un hecho o un principio político. Otros estudios neomarxistas han vinculado la ideología en la escuela con el "currículum oculto" que sería ese especto de la enseñanza que se transmite o inculca al educando sin haberlo planificado explícitamente. Este tema es tan interesante y amplio como diverso (Apple, 1995).

5 Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1995: 92-93) opina que este tipo de currículum se practicaría más en educación primaria que en el nivel secundario y superior, sugiriendo así que los enfoques curriculares pueden se más o menos adecuados según los niveles de enseñanza.

didáctica se debilita como técnica y da paso a la construcción de conocimientos y, por último, la evaluación deja el ámbito estrictamente de los objetivos académicos.

Por otro lado, el modelo curricular seriado o "de colección" se caracteriza por establecer explícitamente las fronteras entre los distintos contenidos escolares que —dicho sea de paso— poco tienen que ver con los conocimientos de la vida cotidiana o con los conocimientos previos de los niños. Este modelo mantiene una fuerte demarcación temática en los programas y libros de texto; el tiempo de la clase es fragmentado y monocromático, la relación entre maestros y educandos —o bien, entre colegas según materias o grados— es diferenciada. Este modelo valora la didáctica como organización técnica de conocimientos escolares, el tiempo y los criterios de evaluación son independientes de los procesos sociales de aprendizaje.

Estos modelos curriculares indican que las formas de organización de los conocimientos están intrínsecamente ligadas a las formas de relaciones sociales y a la formación de identidades sociales de los sujetos. Así, pensar, analizar, decidir y organizar los conocimientos de una cierta manera es siempre pensar y decidir en cierta forma el destino de los sujetos involucrados, como competencias sociales o capitales culturales, en los términos de Pierre Bourdieu, que día a día entran en juego las relaciones sociales.

Empero, estos conocimientos no pueden ser asimilados a lo que se produce en la interacción entre el maestro y el alumno en el aula, puesto que detrás de cada uno hay una historia compleja a través de la cual se adquieren, construyen y legitiman mutuamente los conocimientos. En la estructuración del conocimiento escolar intervienen ideologías políticas acerca de los sujetos (¿qué sujeto se pretende formar?) e ideologías didácticas como parte de la "transposición didáctica" como tal. En este sentido, en el capítulo siguiente se analizan distintos momentos políticos educativos y se discuten los procesos de elaboración del currículum y sus contenidos. En esta línea, se estudian los programas escolares de principios del siglo XX, la propuesta de currículum de 1955 y la propuesta curricular de los años 90. De manera general, los estudios discuten los conocimientos ligados al lenguaje y a la enseñanza de la lectoescritura o "alfabetización" (*literacy*)[6], desde

6 Berta Braslavsky (1992: 13-59), partiendo desde una perspectiva "didáctica en lectoescritura", plantea que si la escuela tiene la función alfabetizadora, la pregunta por elucidar es qué enseña y cómo lo hace. Con una preocupación distinta, Coll *et al*. (1996: 193-326), a partir de un estudio extenso sobre la construcción de significados en interacciones educativas, ponen de relieve el "análisis triádico": maestro, niño y conocimiento.

el punto de vista de la formación de personas (socialización) y de sus relaciones sociales de identidad marcadas por la discriminación.

Principales dimensiones de la práctica escolar

Las dimensiones de la práctica educativa designan los elementos constitutivos del proceso escolar. El análisis curricular adoptado aquí define la escuela como algo más que interacción entre maestro y alumno. La escuela es un espacio de decisiones y un ámbito específico de organización de los conocimientos y aprendizajes. En ese sentido, diversas investigaciones curriculares y de políticas escolares (OCDE, 1991 y 1994; Skilbeck, 1990) —y también sobre otros aspectos curriculares y didácticos de los últimos años (Chevallard y Joshua, 1991; Chervel, 1988; Forquin, 1989: 25-39; Astolfi y Develay, 1989; Tanguy, 1983)— hicieron hincapié en la posición de los conocimientos en la escuela. De esta manera, el esquema de análisis propuesto es tridimensional o triádico y sus componentes son: a) el trabajo del maestro; b) el aprendizaje del niño, y c) los conocimientos y valores.

Gráfico 1. Dimensiones de la práctica educativa

Conocimiento

Niño

Maestro

Fuente: Elaboración propia.

El lugar del docente o maestro

La pedagogía centrada en los niños y en sus aprendizajes —porque ellos serían los sujetos cuyas necesidades deben ser satisfechas— no deja en claro la función del maestro. La Reforma Educativa de los años 90 planteó como concepto central la mejora de la calidad educativa pero no precisó su contenido analítico ni integró a los docentes en las políticas curriculares, a pesar de que los informes internacionales sostenían que “no puede haber calidad en la enseñanza sin la calidad

de los maestros” (OCDE, 1994). En efecto, mientras el maestro sea un componente del proceso de enseñanza y aprendizaje no puede plantearse la problemática escolar excluyéndolo conceptual, técnica y políticamente.

De manera esquemática resumimos a continuación diversos “modelos” (otros han hablado de “tradiciones” o “tendencias”) de formación y trabajo docente[7]:

1. *El modelo de formación docente académico o humanista.* Este primer modelo está centrado en el conocimiento de las artes liberales. El docente debe conocer las disciplinas que enseña, la lógica y el fundamento de los conocimientos científicos; se propone ser un intelectual de cultura clásica y humanista y su enseñanza es altamente discursiva. En Bolivia, desde fines del siglo XIX hasta los años 50, el currículum dominante de la formación de maestros, ante todo en el nivel secundario, se inscribió en este modelo.
2. *El modelo técnico.* Se refiere a una formación de profesionales fundamentada en los conocimientos científicos y en la aplicación de contenidos, técnicas e instrumentos racionalmente seleccionados en función a los logros educacionales que se pretenden obtener. Los maestros son técnicos y expertos que desarrollan su acción en una lógica “proceso-producto” propia de los años 70 en Bolivia. Su formación se basa en entrenamientos que deben demostrar eficiencia y eficacia.
3. *El modelo activo y centrado en el niño.* Se basa en el enfoque “naturalista” (también llamado “constructivista”) de la formación y el trabajo de maestros (Liston y Zeichner, 1993). El maestro se concibe como un “artista” e “investigador” centrado en el conocimiento del desarrollo del niño. En cierta forma se trata de una visión ahistórica que se mezcla con un humanismo abstracto así como con las corrientes de la “escuela activa” y con el enfoque “individualista romántico” *roussoniano.*
4. *El modelo reconstruccionista social.* Recupera varios elementos de las anteriores perspectivas y los replantea desde el “punto de vista social” y de “toma de conciencia”, definiendo a los profesores como intelectuales críticos de la realidad social,

7 Diversos modelos interpretativos del profesorado fueron propuestos, pero *grosso modo* encuentran afinidades en los modelos resumidos aquí (Liston y Zeichner, 1993; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1995: 398-429).

profesionales autónomos y promotores de la democracia. Los métodos privilegiados son activos y reflexivos (Giroux, 1990; Liston y Zeichner, 1993). Contrariamente a la postura tecnológica de la enseñanza, esta perspectiva confía en la conciencia, la crítica, la autonomía profesional del docente, etc. Existe una asunción clara del compromiso social y de una práctica ideológica a veces moralizante, sin tomar en cuenta el profesorado como un grupo social y profesional diferenciado.

5. *El modelo práctico y reflexivo del maestro* plantea que la formación y el trabajo docente son constitutivos de la reflexión desde y a partir de la práctica y no sólo sobre ésta (Schön, 1983). Este modelo se basa en el principio circular de acción y reflexión, mas no desemboca en pautas técnico-metodológicas para su reproducción.

Estos modelos de formación y práctica docente conllevan modelos curriculares y suponen principios y formas de selección de conocimientos y prácticas escolares específicas que, por ejemplo, en la formación de maestros académicos y técnicos tienen afinidad con el modelo seriado del currículum. En cambio, el modelo que está centrado en los sujetos-niños y el de “reconstrucción social” tienen afinidad en su funcionamiento con el modelo integrado[8].

Naturalmente, no es suficiente evidenciar modelos de docentes puesto que éstos no conforman un grupo social uniforme. Los más de 110 mil docentes en Bolivia tienen trayectos individuales y grupales diversos por lo que es necesario conocer y analizar su constitución y posición como grupo social y profesional. En esta línea, autores como Banks (1983) y Chapoulie (1973; 1974; 1979) mostraron la importancia de los docentes desde los años 70 y plantearon que cualquier intento de hacer un estudio sociológico de la escuela no puede pasar por alto la posición y las prácticas del profesorado como un grupo heterogéneo. A nivel profesional, las diferencias salen a la luz muy fácilmente al diferenciarse los maestros (primario), los profesores (secundario) y los catedráticos (educación superior) o los niveles: preescolar, básico,

8 Un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y el Centro para la Investigación e Innovación en Educación (OCDE-CERI, 1994) plantea que la calidad de los maestros reside en los siguientes elementos: el conocimiento de la materia de su especialidad y los contenidos de los programas; el manejo del saber-hacer pedagógico o de una gama de métodos; tener una capacidad de reflexión y autocrítica; lograr una empatía con los estudiantes y, por último, obtener una competencia en gestión puesto que actualmente los maestros tienen muchas responsabilidades.

secundario y superior. De igual forma, los maestros se distinguen según niveles salariales, edad, sexo, origen social, experiencia laboral, formación (Normal rural o urbana).

La conjunción de estas variables hace que la actitud y el trabajo docente en la escuela y en el aula sean igualmente diferenciados, no unívocos ni totalmente atribuibles a la interacción áulica y escolar puesto que también intervienen las variables sociales e institucionales. En lo institucional, las leyes, reglamentos, manuales de funciones, supervisiones, etc. propias del sistema educativo tienen efectos desiguales pues existen situaciones en que los maestros hacen el mínimo esfuerzo, amparados en las mismas normas y en el funcionamiento del sistema. En lo social, hay que señalar que los maestros, más allá de cumplir un único sistema y carrera profesional, en base al reglamento del escalafón representan trayectos sociales variados.

En primer lugar, cabe señalar, de manera general, que el cuerpo docente en Bolivia tendió a lo largo de los últimos años hacia la popularización y ruralización, ya que los maestros actuales y los jóvenes que ingresan a las Normales provienen cada vez más de un ámbito rural y popular. En segundo lugar, sigue manteniéndose la diferencia social entre maestros rurales y urbanos; por ejemplo, los maestros rurales de base y los catedráticos de las Normales siguen caminos social y profesionalmente distintos. Ni los maestros rurales constituyen en sí mismos un grupo homogéneo en sus expectativas sociales y profesionales. En base a una encuesta realizada en Chuquisaca en 1997, se puede afirmar que, en su mayoría, son originarios de pueblos y no de comunidades rurales propiamente dichas, sus padres son agricultores, pero también ejercen oficios de obreros independientes, plomeros, carpinteros, albañiles, etc. Si bien hablan quechua[9], esto no significa necesariamente que valoren esa lengua y que estén dispuestos a enseñarla.

El conocer y tomar en cuenta estas características sociales y profesionales de los maestros es la base para aplicar cualquier política educativa. Por eso, en este estudio se pone el énfasis en las condiciones profesionales y en las expectativas de los maestros respecto a los alumnos[10]. Por ejemplo, tradicionalmente, la meta de la escuela rural

9 Los especialistas de la educación bilingüe vieron como un factor positivo este hecho en un país como Bolivia, diferente según ellos, respecto a Perú y Ecuador, pero no consideraron los procesos sociales de diferenciación en el seno del magisterio mismo.

10 Ya son clásicos los estudios de Rosenthal y Jacobson (1976) que mostraron que las expectativas de los maestros influyen sobre los logros o los fracasos de los niños. Por eso, el centrar todo el esfuerzo escolar en el niño, no garantiza resolver el problema escolar.

(básica) ha sido enseñar a leer, escribir, y contar en su nivel elemental, así como también enseñar a "escribir su nombre". En consecuencia, las maestras y los maestros rurales han asumido, muchas veces, esta meta como una expectativa de aprendizaje de los niños indígenas, por cuanto la enseñanza de lectoescritura durante el siglo XX se restringió a ser una técnica de "decodificación" (identificación de palabras, descomposición y recomposición) para escribir su nombre. En realidad, los maestros han internalizado la historia de su propia educación y formación que reproducen en su trabajo, en sus gestos, en su habla y en sus preceptos. Y es, en definitiva, esta historia social y educativa la que guía cotidianamente —como competencias perceptivas o *habitus*— sus prácticas y condiciona sus expectativas.

El niño: viejo y nuevo objeto de la escuela

Parece evidente que los niños o los educandos constituyen el punto central de la educación, pero la historia de los sistemas curriculares y de enseñanza muestra que no siempre fue así. Desde el punto de vista del desarrollo industrial, en muchos países, el objetivo principal no fue formar a los niños a su ritmo permitiendo desarrollar su creatividad y "construir" sus propios conocimientos, como se aboga en la Reforma Educativa de 1994. Los niños eran vistos como la "materia prima" que se debía "manufacturar" en función de la gran industria propia de la sociedad industrial (Bowles y Gintis, 1986; Carnoy, 1977; 1985). Desde el ángulo de la producción y conservación de la cultura clásica, la escuela respondía a ese fin y no a lo que el niño deseaba (Durkheim, 1990).

En Bolivia, se ha hablado bastante sobre los niños indígenas[11] y la escuela indígena, pero pocas veces se ha aclarado quiénes eran dichos niños indígenas, qué edad tenían y cuáles eran sus características sociales y demográficas. En este sentido, no existen estudios que muestren las características sociales y culturales de los niños. Se carece también de estudios que muestren procesos de "integración" de los niños a la escuela y a la comunidad. Por otro lado, corrientes como la "escuela nueva" que estuvo vigente en el país desde fines del siglo XIX centraron su atención en el niño. Hubo muchas experiencias y autores que contribuyeron al desarrollo de esta corriente

11 No faltaron intelectuales que escribieron sobre la "psicología de los niños indígenas" (v. Mendoza, 1927).

paidocentrista[12]: las experiencias de la "escuela activa", de la "escuela nueva" o autores como Montessori, Decroly, Freinet, etc. (Skiera, 1991: 62-84; Luzuriaga, 1961). Sin embargo, estas experiencias en ningún país ingresaron a formar parte de las políticas públicas y se mantuvieron como "escuelas alternativas" dirigidas a niños provenientes de medios sociales populares o a niños con "problemas"[13].

En los últimos años se han realizado estudios y debates acerca de los sujetos y los niños que han intentado superar las dicotomías "individuo-sociedad" y "niño-adulto", introduciendo a los actores en los procesos complejos de las relaciones sociales donde ellos se determinan; donde también se define la posición social del niño. A este proceso se lo ha llamado socialización; un término que connota no sólo al ámbito de los niños sino también otros espacios sociales donde se generan relaciones y se forman identidades; tales como la socialización escolar, familiar, profesional, etc.

Sin pretender reflejar todos los avatares del concepto "socialización" (Dubar, 1996), vale la pena recordar que uno de los primeros autores de referencia es Durkheim quien, a principios del siglo XX, definía la educación como una "socialización metódica" (Fermoso, 1994: 166-187; 202-206), ya que la sociedad —como una totalidad— produce ciertas instancias, como la escuela, para transmitir los conocimientos, los valores y las maneras de vivir y convivir que los adultos deben comunicar a sus nuevas generaciones. Aquí, la escuela es una segunda instancia de socialización. Desde este punto de vista, el niño está orientado en función de los valores de la sociedad: el niño, asimila, adquiere e internaliza los valores y normas propuestos (Parsons, 1976; Fermoso, 1994). Este ha sido el enfoque predominante en la socialización escolar.

En contraste, fue distinta la propuesta de la escuela activa y de la escuela nueva. Desde esta perspectiva, los niños tienen una fuerte potencialidad y son respetados en su libertad, creatividad, iniciativas, etc. Esta tendencia es más afín a la pedagogía de centros de interés y a la pedagogía de proyectos (Tejada, 2002). Este concepto de socialización fue enriquecido, en los años 30, por la contribución de

12 El *paidocentrismo* es una corriente que considera que el niño se constituye en el eje de toda la actividad educativa.

13 María Montessori (1870-1952) era educadora, médica, científica y psiquiatra. Su trabajo en educación comenzó en medios populares. Sin embargo, casi cien años después, su método funciona en escuelas que pertenecen a grupos sociales de la clase media alta. Ovide Decroly (1871-1932), médico y pedagogo belga, inició su trabajo con niños con problemas lingüísticos.

Georges Herbert Mead (1982), quien hizo hincapié en la "construcción del yo" (*self*) como un proceso social complejo de individuación y socialización, mediado por la producción de símbolos y la asignación de significados mediante la interacción y la dinámica de interiorización y exteriorización de los agentes. El lenguaje y la semiótica son muy importantes en esta propuesta. La acción e interacción de los niños y los sujetos son en general mediadas por los símbolos significativos para lograr entendimientos comunes entre los participantes de un evento o situación. Este enfoque fue denominado por Blumer como "interaccionismo simbólico".

Posteriormente tomó un matiz particular con los trabajos de Berger y Luckmann (1991) y Schütz (1993), quienes definieron la interiorización como un proceso de construcción de conocimiento que se constituye en un "stock de conocimiento" o en "esquemas de percepción" de los sujetos. Desde esta postura, la socialización no es un proceso lineal ni dicotómico entre la sociedad y el individuo (niño), sino una relación interactiva[14] en la que los sujetos adquieren, a través del lenguaje y de la comunicación, su identidad, un posicionamiento del sí mismos, conocimientos y reglas.

No obstante, esta socialización de los sujetos debe empalmar con las prácticas escolares que designan situaciones, contextos, procesos y estructuras que van más allá de la inculcación de valores, maneras de vivir e interacciones. Es más bien un proceso y un trayecto social en el que se forjan identidades sociales e individuales, donde se adquieren y producen conocimientos y competencias socialmente valorados al igual que el lenguaje, la lengua y el habla. En este sentido, diversas han sido las contribuciones de antropólogos, sociolingüistas y sociólogos (Sapir 1971; Whorf, B. Lee, 1969; Schieffelen y Ochs, 1986; Bernstein, 1975: 119-145 y 191-247; Vygotsky, 1995).

Desde este punto de vista, el niño es el sujeto y objeto de las políticas escolares: se constituye en un componente de estructuras y procesos complejos de la educación donde los adultos, directamente o a través de sus instituciones (familia, escuela, iglesia, etc.), determinan sus contornos. Sin embargo, este no es un hecho social e histórico consumado sino uno de los ejes problemáticos de la investigación y de la acción política. A modo de contextualizar, se pueden señalar

14 Varios estudios se han dedicado a analizar las relaciones pedagógicas entre maestro y alumno, que van desde enfoques conductistas (Wittrock, 1997; 1989a y 1989b) hasta interaccionistas (Coulon, Cunha Neves *et al.*, 1990; Rosenthal y Jacobson, 1976: 212-220; Keddie, 1971. En: Young, 1971).

algunos problemas no resueltos desde el punto de vista de las políticas escolares centradas en los niños:

- Las relaciones de poder entre los niños y los maestros-adultos que pertenecen a grupos sociales diversos y con expectativas diferentes y que, además, mantienen una relación asimétrica adulto-niño.
- Aunque las escuelas se pueden centrar en el niño pueden mantener, a la vez, afinidad con una sociedad moderna que Louis Dumont (1992) calificó de "individualista" porque exalta la individualidad.
- También existen sociedades y contextos sociales donde el niño no es el centro de atención y la niñez se desarrolla en un campo relativamente autónomo. Estas sociedades, generalmente las llamadas "tradicionales", son sociocéntricas y menos desigualitarias, pero igualmente jerarquizadas.
- Otra corriente sostiene que los niños son los agentes de su aprendizaje y vienen con sus "conocimientos previos", traen un bagaje cultural, lingüístico y prácticas adquiridas en la familia muchas veces ignoradas o descalificas por la escuela.
- Por último, el lenguaje y la lengua siguen siendo elementos no esclarecidos en el proceso de socialización escolar e implican tres ejes: el "saber hacer" —que indica las competencias técnicas y prácticas de los sujetos dentro de un espacio social o profesional—, el ámbito del saber —que comprende los conocimientos disciplinarios o no que son susceptibles de ser tematizados y escolarizados (Chevallard y Joshua, 1991; Chervel 1988; Forquin, 1991: 25-39)— y, finalmente, el ámbito de las competencias sociales, valores y morales de los sujetos que constituyen la materia del ser social. Este último es un ámbito en el que se ha hecho hincapié en los últimos años.

Los conocimientos y las competencias

Tanto en la definición de los niños como en la de los maestros, el conocimiento es una dimensión central, no sólo en función de las disciplinas modernas que intervienen en su formulación sino como capital social y cultural que distingue unos actores de otros. Por tanto, los conocimientos se definen por las relaciones sociales que se tejen en su producción y distribución, en los usos y representaciones sociales que provocan y, no tanto, por la naturaleza de sus contenidos.

Desde los años 70 se han criticado los conocimientos asimilándolos a los contenidos que se memorizaban en la escuela y a la educación tradicional. En Bolivia, esta crítica fue expresada con bastante claridad por la Reforma Educativa de 1994 que enfatizó en las competencias y no en los contenidos. Por consiguiente, se objetaron la memorización y la repetición y se promovió el aprendizaje como construcción de conocimiento muy relacionado con la motivación y el interés de los niños.

De manera puntual, los conocimientos pueden ser concebidos y abordados desde diversos puntos de vista:

- Desde cierta perspectiva, los conocimientos se refieren a los programas de estudio convencionales que designan el conjunto de contenidos estructurados y secuenciados en función de los objetivos. Se trata de la forma tradicional del currículum en la que no figuran las relaciones sociales.
- Otra perspectiva propone asimilar y reducir los conocimientos al "saber hacer" o a la función técnica y práctica como sucedió, por ejemplo, con la Reforma Educativa cuando puso el énfasis en las competencias; un concepto que, aún siendo amplio, tuvo un claro sello tecnicista.
- Por otra parte, los conocimientos pueden ser asimilados a las relaciones humanas intersubjetivas, donde se confunden con ideologías, imágenes y perspectivas de los actores. Es una propuesta marxista —o bien de afinidad fenomenológica— que vincula directamente conocimientos con ideología.
- A veces los conocimientos son vistos desde sus vinculaciones distributivas geopolíticas, donde los grupos dominantes o los centros de poder los diseminan como las ciencias y las tecnologías en diversas regiones del mundo.
- En otros casos los conocimientos se pueden considerar en su vertiente estratégica como procesos productivos y autoreproductivos parciales donde los eventos se integran.
- Finalmente, los conocimientos pueden ser concebidos en su faceta de enraizamiento en las relaciones sociales de producción como plantea la economía política del conocimiento (en el sentido que Marx planteó este tema: relacionado con los valores e intereses sociales, con las relaciones sociales de clase y con múltiples determinaciones).

Al fin, los énfasis señalados varían en su instalación histórica y social. Nunca aparecen aislados sino más bien entremezclados y bajo

tendencias dominantes y hegemónicas. Así, por ejemplo, a lo largo de la historia de la educación boliviana en el siglo XX, los modelos y las políticas educativas se distinguen por sus particularidades. Como se expone en el siguiente capítulo, la historia de los currículos en la primera parte del siglo XX muestra una centralidad humanística y clásica que combina cultura general, científica, técnica y estética; donde los materiales educativos como textos escolares reflejan una enseñanza directa, racionalista y lineal. Es lo que sucede, por ejemplo, con la relación entre imagen y texto en la enseñanza de lectoescritura. Asimismo, los maestros fueron orientados bajo este modelo cultural de la educación que se alimentó del discurso de la vocación.

En este horizonte dominante de estructuración de la educación nacional, los conocimientos indígenas, rurales y populares no ingresaban a la escuela y a la educación sino bajo una depuración racionalista que, en una de sus últimas expresiones más significativas, apareció en la década de los años 70.

Frente a ello, la Reforma Educativa de los años 90 recogió diversas experiencias y tendencias teóricas a nivel internacional —aunque no lo hizo, necesariamente, de manera clara y exhaustiva— y desarrolló un discurso crítico contra los programas educativos tradicionales y su enseñanza memorística. Así, al enfatizar en las competencias, los materiales educativos de la Reforma Educativa, como son los "módulos", reflejan más preguntas y pautas que contenidos. Las competencias[15] tienen una historia particular que pocas veces se develó con claridad durante la mencionada reforma (Jaulin, 2007).

Para referirnos sólo a lo más cercano, el debate sobre las competencias en la escuela data de fines de los años 70 y, sobre todo, de los años 80, cuando la formación escolar (secundaria) fue criticada por no responder a las demandas del mundo laboral. De tal manera que las competencias fueron valoradas y definidas como conocimientos ligados a la resolución de problemas en situaciones determinadas de la vida cotidiana o en el trabajo. Sin entrar en detalle, precisemos lo que la Reforma Educativa planteó acerca de las competencias, con cuatro componentes: contenido, proceso, contexto y producto.

15 Los lingüistas y psicólogos debatieron el concepto de competencias como "estructuras profundas" de la lengua contrapuestas al habla (Chomsky, 1965), como estructuras operatorias de esquemas mentales (Piaget, 1973; 1975) que se desarrollan en interacción con el entorno. También hubo el intento de la teoría de *General Problem Solver* (GPS) que buscó el modelo de la "competencia general" pero mostró sus limitaciones (Tanguy, 1994: 175-203).

La Reforma Educativa se refiere, por lo tanto, a un tipo de aprendizaje o construcción de conocimientos con capacidad de manejo de estrategias y mecanismos (procesos) para lograr resultados; capacidad calificada como "desempeño". De tal forma que el currículum por desempeños o competencias se contrapone al antiguo currículum centrado en los conocimientos o en los contenidos culturales. De tal manera que, desde este enfoque, parecen primar los procesos y los resultados donde los conocimientos pierden especificad y no se sabe, con certeza, qué conocimiento está en juego.

3. Macro y micropolíticas educativas: currículum nacional, escuela y aula

Los enfoques de investigación, así como las políticas educativas, se han desplazado del nivel estatal (macro) al nivel áulico (micro), aunque la escuela como nivel intermedio de análisis llegó a ser objeto de discusión tan sólo a partir los años 80. Con las reformas de los años 90, al referirse a la reforma educativa española, César Coll *et al.* (1992) habló de "niveles de concreción curricular" compuestos por el Diseño Curricular Base (DCB) a nivel nacional y prescriptivo; y por el Proyecto de Centro y la Programación en Aula.

La ventaja de esta propuesta es que permite discernir con facilidad los niveles desde el punto de vista descriptivo. Sin embargo, la cuestión de fondo es cómo articular y desarrollar la idea de que las prácticas sociales y escolares son a la vez contingentes a la situación e interacción y a variables societales, estructurales e históricas. En este sentido, hay que concebir las prácticas (Bourdieu, 1980a) como el producto de relaciones sociales situadas en el tiempo y el espacio. Por lo tanto, son momentos y situaciones donde los agentes se expresan corporalmente, actúan, hablan y construyen un campo significativo. No obstante, al mismo tiempo, todas estas competencias se enraízan en la historia social e institucional y en la historia de las mismas políticas estatales.

De esta manera, las prácticas sociales y escolares —por rutinarias y alienantes que sean— siempre representan un desafío histórico, ya que en sí mismas son producto de las relaciones sociales, políticas, decisiones, normas, condiciones económicas y productivas (Bourdieu, 1980). Bajo estas pautas teóricas (Yapu y Torrico, 1999), cabe destacar la cuestión escolar como un tema particular entre lo micro y lo macro. En este nivel de análisis, autores como Ball, Derouet, Tyler y King —recogiendo la contribución de la sociología de las organizaciones— han problematizado la escuela o la institución escolar como objeto de conocimiento y como un espacio de acción política específico.

3.1. Políticas escolares y currículum nacional

Un primer nivel, conocido por los analistas de las políticas educativas (Martínez, 1988; Contreras, 1998), se refiere a lo que el Estado determina. Éste es un tema importante para comprender y explicar aunque, en general, los análisis no van más allá de las expresiones de la voz oficial del Estado. Avanzando un poco más, habría que interrogarse sobre el significado y las implicaciones de dichas políticas. Para ello es bueno recordar la historia de las políticas educativas y de las investigaciones sobre este tema pues, cuando en los años 70 se ingresó al aula (con el apoyo de la psicología) y se enfatizó en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de inmediato se cuestionó el rol del Estado o su ausencia (Young, 1971; Whitty, 1985).

Esto se debió a que no hay nada que determine que la gestión curricular bajo la libre decisión de los maestros en el aula o las micropolíticas de las instituciones o unidades educativas correspondan automáticamente con los "intereses nacionales" y "estatales". Por otro lado, tampoco se podrían concebir el aula o la escuela de manera desconexa respecto de las condiciones estructurales de la sociedad moderna dividida en clases sociales. Cabe anotar que en ese momento la variable étnica todavía no estaba presente.

Posteriormente, desde la década de los 80 se replantearon las políticas educativas a nivel nacional, conduciendo a lo que se denominó como Currículum Nacional, Currículum Básico, Diseño Curricular Base o —como en el caso de Bolivia (con matices específicos)— Tronco Común Curricular (MDH-SNE, 1996b; Kirk, 1986; Kelly, 1989; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1995). Actualmente, se ha propuesto el término de "currículum base".

En este punto, es necesario señalar que el Estado pretende asumir su rol directivo, normativo, ejecutivo y de control de lo que la escuela debe hacer en un momento dado, respondiendo a ideologías y exigencias definidas como necesarias y legítimas. Por ejemplo, la Reforma Educativa boliviana de los años 90 reestructuró todo el sistema educativo nacional: la enseñanza primaria en tres ciclos y en ocho años, y la secundaria en dos ciclos (tecnológico y humanístico). Además, con su enfoque centrado en la Educación Intercultural y Bilingüe y con la participación popular se trató de poner en juego una nueva política lingüística.

A través del Tronco Común Curricular, el Estado define las competencias mínimas que todo niño boliviano debe lograr de acuerdo a los niveles educativos sin hacer distinción entre áreas rurales o urbanas. De esta manera se proyecta también una imagen del sujeto social en perspectiva: activo, creativo, cooperativo, etc. Todo esto estuvo enmarcado, de manera paradójica, dentro de los cambios estructurales de democratización social y apertura a la diversidad cultural en el país; con tendencia hacia una política diferenciada de la educación según las demandas locales y necesidades de los niños[16].

Sin embargo, estas políticas y currículos nacionales también plantean dilemas teóricos y prácticos. Por ejemplo, la aparente democratización de la cultura o el acceso a la escuela en igualdad de oportunidades pueden ser una buena base para algunos o una barrera para como lenguaje y matemáticas que son, en general, materias básicas y comunes que condicionan e incluso llegan a determinar la selección escolar. En realidad existen múltiples argumentos a favor y en contra del currículum base o currículum nacional que se señalan a continuación (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1995; Kirk, 1986: 33-48; Kelly, 1989: 221-249). Los argumentos favorables son los siguientes:

a) La diversidad de nuestra realidad es un hecho, por tanto es necesario proponer alguna base de conocimientos y saberes comunes.
b) El currículum común se refiere a todo lo que cada educando debe conocer como mínimo y se presenta como una cultura compartida y democratizada.
c) Como la historia de la educación muestra en sus debates, el currículum común, ligado a la educación obligatoria y gratuita, favorece la igualdad de oportunidades, pues es el derecho de que todos se eduquen y se formen para acceder a un trabajo que garantice la calidad de su vida.
d) El currículum común corresponde con una formación integral y fundamental del ser humano.
e) El currículum común está relacionado con lo que se denominó la “escuela única” y la “escuela comprensiva” que aluden a la “escuela para todos”.

16 Cabe recordar que los currículos nacionales o básicos debatidos en diversos países de Europa y Estados Unidos, en los años 80, no respondían tanto a la democratización de la escuela sino al reajuste de las “escuelas democráticas”, “comprensivas”, etc., desarrollado desde los años 70. Fue el momento histórico en el que el Estado —sobre todo en algunos países como Estados Unidos y el Reino Unido— retomó su rol más activo y decisivo, y en el que las escuelas ingresaron en una “lógica meritocrática” bajo las líneas del currículum nacional.

f) En cuanto a sus decisiones, este currículum debe ser participativo para evitar el centralismo al que se le asocia.
g) El currículum común tiene que ver con la calidad educativa mínima, pero también con la capacidad de síntesis de las particularidades sociales, culturales e históricas de un país para poder proyectar mejor el futuro (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1995: 197-207; Kirk, 1986).

Por otra parte, las objeciones más comunes al “currículum común” son las que se detallan a continuación:

a) La dificultad de lograr un contenido común, a causa de la diversidad de finalidades de la educación.
b) La imposición de un mismo currículum a todos es incongruente con la diversidad de valores y culturas de una sociedad abierta y plural.
c) Para que un currículum común sea aceptado, los contenidos serán muy vagos, generales y superficiales.
e) Este tipo de currículum limitará la libertad de elección de los alumnos.
f) El currículum suele potenciar el poder de quienes tienen capacidad y posibilidad de tomar decisiones.
g) Este tipo de currículum limita la autonomía de los profesores (Skilbeck, 1990; Kirk, 1986).

En otras palabras, las políticas educativas de estados centralistas o descentralizados tienen por delante diversos dilemas que sortear y riesgos que asumir. Este problema se plantea hoy de manera novedosa en el caso boliviano, pues el Estado Plurinacional debe gestionar los diferentes niveles estatales: central, departamental, indígena, municipal, etc. En consecuencia, es necesario reiterar que esta estructura no es sólo administrativa sino que responde a una concepción nueva de sociedad, sobre todo si se considera el concepto de “naciones” en toda potencialidad.

3.2. Micropolíticas escolares: la institución y su contexto

A diferencia de la teoría de correspondencia (estructura y práctica), de la teoría *reproduccionista* o de los análisis técnicos de implementación, se puede proponer la hipótesis de que la escuela —como una organización social y pedagógica (unidades educativas o núcleos como

micro sistemas)— se constituye en un espacio relativamente autónomo con su propia lógica de funcionamiento interno y externo.

En este sentido, autores como Derouet (1987), Ball (1994) y Tyler (1991) muestran, cada uno a su manera, diversos aspectos de estudio de la escuela como organización social y pedagógica. Derouet trata de establecer diversas formas de concebir la escuela: como una industria (factoría y mercado), como una familia (orden doméstico), como una nación (el civismo), etc. Por otra parte, Tyler hace un balance de diversos enfoques sobre la organización escolar resaltando la dimensión de interrelación entre interacción y organización en el proceso educativo que consiste en transmitir cierto tipo de conocimientos, en la adquisición de competencias técnicas, y en la interiorización de normas de relaciones sociales y de autovigilancia.

Ball, por su parte, a partir del concepto de "micropolíticas de la escuela", se refiere a las estrategias de los agentes en la vida escolar que —más allá de las normas generales de la institución— implican conflictos pedagógicos, profesionales y personales, en cuyo centro está el director como representante directo de la administración central, como un líder del centro o en pos de otros fines. De igual forma, Ball estudia los "estilos de gestión política" de la escuela (estilos de autoridad) y describe las relaciones de poder basándose en la diversidad de metas, desacuerdos ideológicos, conflictos, intereses diversos, decisiones políticas, control social y pedagógico, en relación a los poderes locales (Ball, 1994: 25).

Todos estos estudios retoman los aportes de la sociología de las organizaciones donde la escuela se conceptúa en su estructura interna, en la dinámica de sus agentes y en sus normas y valores. Por lo tanto, la escuela se define como una estructura compleja y formalizada pero que también tiene una vida cotidiana, informal y diversa. Al fin, la escuela constituye parte de un proceso de control, de conflicto, de liderazgo, de decisiones, de comunicación y de interacciones, y es contingente a las relaciones sociales de poder del contexto (Crozie y Friedberg, 1981; Perrow, 1990; Tyler, 1991; Ciscar y Uria, 1988; King, 1983; Ball, 1994). Puntualizando, esto significa:

a) El abordaje de la escuela como una organización tiene la ventaja de ser descriptivo respecto a los análisis estructurales de la escuela por lo que puede mostrar su articulación con otros niveles institucionales y a la vez explicar ciertos aspectos de la práctica áulica.

b) Los enfoques contemporáneos de las organizaciones ponen en el centro de su dinámica las relaciones de poder y los conflictos, de tal manera que la escuela no es analizada como una simple instancia de gestión y administración escolar.
c) La escuela como organización está vinculada sustantivamente a su contexto que no es otra cosa que el campo y el trayecto de las relaciones sociales de poder de las comunidades rurales o urbanas donde se desarrolla. Se pueden distinguir contextos institucionales (p. ej. los sistemas de enseñanza) y contextos sociales e históricos, como las relaciones sociales de los poderes locales, con los cuales la escuela interactúa. Por tanto, es posible descartar el discurso que plantea una dicotomía entre la escuela y su contexto afirmando que la escuela no se adapta o no responde a su contexto como una "realidad" dada y esencial, porque esto sería presumir una relación de exterioridad entre los dos componentes, cuando en los hechos ambos son parte de un mismo proceso social e histórico: la escuela no está fuera del contexto y éste no resulta indemne al impacto de aquélla.

Empero, los estudios existentes sobre escuela y comunidad casi siempre las han tratado como dos instancias de negación recíproca (Fortún, 1973; Posner, 1974: 19-52; Balderrama, Saldías y Nogales, 1984). La educación libertaria y crítica de los años 70 enfatizó el hecho de que la escuela era alienante y ajena a la "realidad" nacional (Baptista, 1973; Payne y Balderrama, 1972)[17]. La Reforma Educativa de los años 90 mantuvo también esta dicotomía como parte de su discurso propositivo y sus opositores tampoco supieron superarla. Incluso, la propuesta de la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) no rompió con este razonamiento pues sólo resaltó la primacía del punto de vista étnico-cultural frente al clasista. En suma, lo que está en cuestión es el postulado de exterioridad entre escuela y su contexto. Postular la diversidad cultural y no ver su propia producción dinámica, diferenciada e

17 Para nadie es desconocido que en la década de los años 70 existió un movimiento de reflexión y crítica a la educación boliviana, particularmente influenciado por las ideas de Paulo Freire (v. *Mejoramiento Docente* [Revista]. Comisión Episcopal-Fe y Alegría, 1974-1975). También se ha mencionado el estudio de Payne y Balderrama (1972) que responde a la misma postura ideológica de la "escuela liberadora" influida por Freire. Su análisis es principalmente cuantitativo y examina los programas oficiales a partir de sus objetivos y algunos criterios de adaptación a la realidad, a los intereses de los niños, el espíritu investigativo, etc. El análisis cubre los niveles básico, intermedio y medio. La investigación se apoya igualmente en visitas a 300 escuelas y colegios, no obstante que en el análisis del conjunto no fue significativo (v. Baptista, 1973: 55-70).

incluso desigual, es presumir que dichas culturas (las comunidades tomadas en su función de contexto) —a las que la escuela debe responder— son homogéneas. Desde el enfoque de esta investigación se considera que la escuela —siendo producto social de la historia nacional y local— no está fuera de ningún contexto; al contrario, hay que situarla en la trama del entorno.

d) Las organizaciones escolares tienen una estructura y una dinámica internas específicas, diferenciadas y diferenciadoras académica y socialmente puesto que gestionan sujetos, conocimientos, tiempos y espacios a través de la puesta en marcha de los currículos, o bien, mediante la creación de espacios y ambientes favorables a los estudios, cuyos resultados pueden ser, lo que se ha denominado "efectos de establecimiento" diferenciados (Yapu, 2009)[18].

3.3. Contextos, situaciones de aprendizaje y aula

Al centrar su preocupación en los aprendizajes de los niños, la Reforma Educativa priorizó el cambio de las prácticas pedagógicas en el aula. El documento *Organización Pedagógica* (1995) diseña el aula de la reforma reconfigurada. Este tema no es nuevo y la aplicación de la reforma replica el salto de lo nacional (central) al aula, operado en las políticas educacionales de otros países (Yapu, 1994).

Esto se evidenció con la elaboración de los programas de estudio y de los módulos a nivel nacional (Tronco Común Curricular) que se entregaron a las escuelas, más exactamente, a los maestros de aula. Sin embargo, se desconoce lo que sucedió luego dentro de las escuelas más allá de la simple transmisión del material pedagógico. En cualquier caso, ya a principios del siglo XX, Durkheim decía que la clase era una pequeña sociedad y, décadas más tarde, Parsons reafirmó la misma idea. Para estos autores, el aula cumple la función socializadora (Shipman, 1973) poniendo el énfasis no tanto en la situación sino en las funciones y estructuras preestablecidas. De tal manera que el aula o la clase reproducen lo que sucede en la comunidad del entorno como estructura objetiva o subjetiva: conocimientos, valores, prácticas de disciplina, etc.

18 En ese sentido, habría que reconsiderar las evaluaciones del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) que sostienen mejores rendimientos en el aprendizaje de la lengua nativa o del castellano. Sin embargo, una parte de ese resultado puede atribuirse al sistema de control, seguimiento e incentivo institucional que hubo durante el funcionamiento del proyecto.

Por otra parte, el análisis del aula bajo el modelo "proceso-producto", de rango positivista, se enfoca más en los rendimientos de los educandos y en la eficacia del trabajo docente, lo cual tampoco rinde cuenta de la complejidad del proceso áulico (Shulman, 1989. En: Wittrock, 1989: 9-96; Cazden, 1997: 627-709). Y, desde los trabajos de Waller (1965), las investigaciones con un enfoque interaccionista (Keddie, 1971: 133-160; Esland, 1971: 79-115). En Young (1971) se da mayor importancia al aula, bajo diversos conceptos que vinculan al niño y al maestro, tales como la situación, la interacción, la producción de significados, los conflictos, las relaciones sociales, la identificación y la clasificación, las negociaciones, etc.

En síntesis se puede concebir el aula como el espacio específico y complejo donde el proceso de socialización de los sujetos se desarrolla. Es una instancia a la vez objetiva (espacios, tiempos, morfología y normas establecidas), subjetiva (representaciones e imágenes de los miembros) y dinámica (interacción y cambios). Tal vez, la definición de Filloux (1974) enuncia mejor la complejidad del aula:

> La articulación de conductas de enseñanza y de aprendizaje se sitúa en una escuela, el lugar soporte del campo pedagógico es una clase, donde se reflexiona a través de la organización del saber, de los valores y de las ideologías propias de una sociedad. En el campo pedagógico, se comunica algo, entre otras cosas el saber, se comunica sobre ese algo, y se lo hace de una cierta manera los unos a los otros. La clase es el instrumento institucionalizado donde los participantes del proceso de comunicación compleja están directamente en presencia e interactuando[19].

Esta definición resalta el proceso de comunicación en el aula. En ese sentido, los lingüistas o sociolingüistas (Cook-Gumperz, 1988; Cazden, 1997; 1991) se han interesado de distintas maneras en el uso de la comunicación y del habla; especialmente en relación a la alfabetización (*literacy*) escolar y a la socialización de los niños.

Siguiendo esta línea de análisis —como se mencionó en la introducción— se incluye en esta publicación un estudio sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, cuyo análisis se centra en la práctica de las maestras y maestros en el aula. Aunque por el enfoque teórico adoptado, el análisis aborda el aula y la enseñanza

19 Traducido del texto en francés de Filloux, Jean Claude (1974: 179).

de la lectoescritura articulándolo con las políticas nacionales e institucionales en torno a la enseñanza de la lengua, en particular, en referencia a los primeros pasos de la alfabetización. También se analiza la relación de la escuela con la comunidad rural estudiada y el trabajo de los maestros en el aula, poniendo de relieve la cuestión del saber a partir del siguiente interrogante: ¿qué ideología de alfabetización está en juego durante la socialización de los niños y niñas?

En este sentido, en el estudio se indaga acerca de la relación entre la conciencia fonológica —como la introducción de los sujetos-niños al sistema de sonidos (secuencia y combinación) del habla— la lectura y la escritura —palabras, rimas, sílabas, fonemas (Condemarín *et al.*, 1995)— y la producción de textos en contextos determinados, con propósitos precisos, utilizando un tipo de texto específico, dando una forma apropiada, seleccionando y estructurando las frases y las palabras, etc. (MDH-SNE, 1995a; Jolibert, 1993; 1994).

3.4. Interculturalidad y discriminación: más allá de la alfabetización

Sin embargo, queda pendiente preguntarse cómo la alfabetización afecta a las relaciones sociales que, por la diversidad cultural del país, tienden hacia la interculturalidad. Además, hay que considerar esta cuestión teniendo en cuenta que, desde la segunda mitad de los años 80, ha habido un esfuerzo por introducir este tema en las políticas públicas que se acentuó, sobre todo, con la Reforma Educativa de 1994.

En este sentido, un tema pendiente por investigar tiene que ver con la situación de las relaciones interculturales en el entendido de que las prácticas y los discursos de discriminación sean las prácticas interculturales, de aceptación e inclusión. Esto introduce, nuevamente, el problema de la articulación de las prácticas educativas en las aulas y escuelas a nivel micro —emanadas de las políticas educativas nacionales— con la vida cotidiana de los adultos en la que se desarrollan la mayoría de las relaciones sociales y humanas.

Por último, resulta evidente el desafío teórico y práctico de esta investigación que trata de indagar hasta dónde las políticas educativas —entendidas como políticas culturales y de conocimiento— permiten explicar las relaciones interculturales o de discriminación y, en consecuencia, qué políticas públicas pueden ser sugeridas en el escenario actual.

CAPÍTULO DOS

Políticas educativas y currículum. Breve reseña histórica[20]

Uno de los componentes importantes de la política educativa de la reforma de 1994 fue el niño y su aprendizaje, lo que da pie a cuestionar la posición de este agente en las políticas educacionales desde una perspectiva sociohistórica. Históricamente, el niño no estuvo ausente de los debates educacionales, mas tampoco llegó a ser el centro de un modelo pedagógico hegemónico como ocurrió con la Reforma Educativa de 1994. Otro aspecto relevante es la cuestión que atañe a la escuela y su contexto. Al respecto, hay que rastrear cómo se ha manejado este discurso y qué significó teórica y empíricamente. ¿Qué significa plantear una pedagogía contextuada frente al desarrollo de una cultura nacional común y frente a la diferenciación escolar y social? Esta diferenciación tiene como ejemplo más notorio la división entre educación rural y urbana, ya que precisamente con el discurso de satisfacer las necesidades de estas áreas se desarrollaron dos tipos de enseñanza bifurcados.

En el mismo sentido, la Reforma Educativa enfatizó la diversidad cultural y lingüística de Bolivia, por lo que resulta pertinente tomar en cuenta el tema de las lenguas originarias en las políticas educativas y sus efectos. En lo curricular, la tendencia pedagógica de la reforma desacreditó los contenidos y los conocimientos, privilegiando las

20 Una versión preliminar de este capítulo fue escrita en el marco de la investigación realizada con el auspicio del Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB) en 1997. Desde entonces, el documento sufrió modificaciones a medida que se continuó documentando el tema y analizando las ideas centrales planteadas. El documento permanecía, sin embargo, inédito. Es necesario agradecer al PIEB y a los miembros del equipo de investigación: Cassandra Torrico (senior), David Gamboa, Nery Fuertes, Carmen Terceros y Arturo Aliaga (juniors). En la documentación de la investigación participaron también Franz Flores, Rolando Gutiérrez, Agustín Mamani y Janneth Olivio. Gracias igualmente a ellos.

competencias como capacidades y destrezas en la resolución de problemas. En este sentido, las teorías constructivistas que han influido de una u otra forma en las propuestas curriculares han cuestionado los conocimientos utilizados hasta el presente pero sin alcanzar el éxito esperado. Finalmente, la posición y el rol del maestro han sufrido cambios notables a lo largo de la historia. La constitución del magisterio como profesión ha ido a la par del desplazamiento del discurso de la vocación y del paradigma moralizante hacia la "funcionarización" o el devenir de "empleado público". No obstante, no se han resuelto las dicotomías entre el maestro único y diferenciado según especialidades o, según áreas geográficas, entre maestros rurales y urbanos.

Planteado así el problema, esta investigación no se ciñe a una tradición histórica que puede "postular verdades", sino más bien, trata de responder a indagaciones de nuestro presente a partir de las políticas educativas en curso. Como decía Marc Bloch (1982), en historia no se postulan "causas" —a lo que se podría añadir, ni "verdades"— sino que se buscan y se construyen. Asimismo, las sociedades escasas veces se descomponen en tiempos y generaciones uniformes; más bien se superponen y entrecruzan según datos e interpretaciones. Bajo este razonamiento, se debe admitir que los momentos históricos establecidos a continuación no corresponden necesariamente a enfoques y períodos pedagógicos muy demarcados.

Así, por ejemplo, las décadas de los años 30 y 40, si bien representan un período particular en debates, decisiones y experiencias políticas, en realidad pertenecen a la tendencia general de la primera mitad del siglo XX que va hacia la "educación nacional" de los años 50. De igual manera, simultáneamente a la institución de la educación universal con el *Código de la Educación Boliviana* (CEB) de 1955, se establece la bifurcación de los subsistemas educativos rural y urbano vigentes hasta el día de hoy. Finalmente, detrás de los modelos curriculares se puede indagar la configuración de perfiles de sujetos y personas: niños, jóvenes, maestros e indígenas. Perfiles cambiantes según los momentos.

1. Principios del siglo XX. Volver a pensar la educación nacional

1.1. La escuela, entre el municipio y el Estado

Durante el último cuarto del siglo XIX, la educación boliviana se caracterizó por la tendencia hacia la libre enseñanza y por la municipalización. La libre enseñanza se estableció en la Ley de 22 de noviembre

1872, en el *Estatuto Jeneral de Instrucción Pública* de 15 de enero de 1874 y en el decreto de 16 de enero de 1874 sobre la jurisdicción de los consejos.

Esta libertad de enseñanza planteó: a) la difusión de la educación popular; b) la privatización de varios colegios fiscales del nivel secundario, como el Ayacucho de La Paz, el Junín de Sucre y el Pichincha de Potosí, entre otros, y c) la delegación de poder a los municipios para crear, mantener y controlar las escuelas, como representantes de la comunidad (*Memoria del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública a la Asamblea Ordinaria de 1874*; *Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1892*). Según la Ley de 1872, sólo la enseñanza primaria quedaba bajo la tutela del Estado, ante todo, en su dimensión pedagógica y curricular, ya que lo administrativo pasó también a las municipalidades (Camacho *et al.*: 1991; Martínez, 2000: 76-101).

Esta tendencia provocó la pérdida del control estatal respecto a la enseñanza pública a través de los consejos universitarios (*Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1892*: 18). De ahí renació, a principios del siglo XX, la preocupación por el sentido nacional: la formación del "ser infantil" con un espíritu nacional (*Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de 1910*: lxxxiv). Desde entonces, todo el esfuerzo político se concentró en la estructuración de la enseñanza a partir del Estado, proceso que culminó con la elaboración del *Código de la Educación Boliviana* (CEB) en 1955.

1.2. La política escolar y los indígenas a principios del siglo XX

En 1905, a través de una circular, el ministro Juan Misael Saracho pidió información sobre las escuelas subvencionadas por el Tesoro Nacional o Departamental para aplicar un control y vigilancia más estrictos a dichas escuelas (*Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública*, 1905: 194). El ministro se dirigió al rector de la Universidad de Tarija pidiendo información sobre las escuelas primarias y dejó claro su rol activo en la orientación de éstas. En la *Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de 1910* esta cuestión fue aún más evidente porque se insistió en el carácter nacional (identificación y amor a la patria), integral (aspectos espirituales y corporales), obligatorio (la educación concierne a todos los niños) y gratuito de la enseñanza (sostenido por el Estado).

Esta educación impulsada por los liberales consideraba igualmente la neutralidad y la educación laica frente a las tendencias confesionales. La mencionada Memoria de 1910 destacó, además, la tendencia de la educación hacia la formación integral, que incluía aspectos sociales, morales y cívicos en los niños.

Asimismo, el Estado estableció las diferencias entre escuelas de capitales urbanas, provincias, cantones y vicecantones. Para el área rural, sólo se establecieron escuelas elementales y, respecto a las escuelas municipales, se consideró que no era necesario impedir su desenvolvimiento; sólo debían sujetarse a la "dirección pedagógica e higiénica de las autoridades que el Estado constituya" y desarrollar más el ser nacional mediante la

> …educación cívica, la educación del sentimiento nacional en el niño, la modelación de su tierno espíritu, preparándole a un amor profundo y elevado hacia su patria que no existe, y si existe, se le cultiva fraccionado, envenenado ya con el virus del amor pasional y estrecho al campanario (*Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de 1910:* lxxxiv).

Muy afín al discurso de la época, Saavedra (*Ibíd.*) escribió que "nuestra obra sólida" debía tomar en cuenta lo "étnico y geográfico", cuyo corolario era la diferenciación de la enseñanza: la enseñanza destinada a las ciudades donde viven los blancos; la destinada a las provincias donde moran los mestizos y finalmente, aquella destinada al campo, a las "clases" indígenas, para quienes las escuelas rurales sedentarias o ambulantes serían sencillas y prácticas puesto que tenían el objetivo de "iniciar a la clase indígena en los conocimientos más elementales de la vida civilizada, atrayéndola, asimilándola a la cultura general del país, integrándola a la labor nacional" (*Ibíd.*: lxxxv).

> La escuela rural no debe ser alfabética. El problema está en hacer del indio un miembro útil en la colectividad boliviana, no instruirle únicamente, ni llevarle a la enseñanza primaria superior, porque esto sería un peligro. Con una cultura puramente intelectual, el habitante de los campos será un elector manejado por el cacique o corregidor. Hay que educarle y educarle dentro de su medio ambiente, destinarle a sus propias inclinaciones, a que cumpla su misión étnica, a que sea obrero de la faena campestre, de la labranza manual. Como educación general habrá que inculcarle hábitos higiénicos y antialcohólicos, deberes cívicos y capacitarlo para labores agrícolas adecuadas a cada zona geográfica. Los indios mojos, por ejemplo, en tiempos coloniales, gobernados por jesuitas, asombraron por su […] laboriosidad, habiendo constituido un centro productor de tejidos y artefactos manuales de gran importancia (*Ibíd.*: lxxxvi).

En estos términos se daba el debate, frente al escepticismo de intelectuales como Felipe Guzmán (1910: 5) para quien el problema consistía "en saber si moralmente puede el indio alcanzar la misma cultura que alcanza intelectualmente el ciudadano blanco" ya que "muchos piensan que el indio por muy instruido que sea siempre es indio social y moralmente". En ese contexto histórico, el Estado tenía la pretensión de controlar la educación municipal al tiempo que en el ámbito de la educación indígena se discutía entre formar un ser "útil" a la nación, un trabajador "instruido" y/o formar un ser "educado", urbano y cívico.

1.3. El modelo pedagógico, la escuela y el currículum

El modelo pedagógico tendía hacia un enfoque integral de la práctica escolar, mas su desarrollo fue frenado por la enseñanza cientificista y experimental, y por los cambios políticos de principios del siglo XX. Los programas escolares de principios de este siglo se elaboraron con una lógica cíclica y concéntrica; eran graduales en intensidad, iban de lo simple a lo complejo y trataron de superar las asignaturas integrando diversos aspectos del objeto de estudio.

El Decreto Supremo de 31 de enero de 1900 precisó el sentido del "método gradual concéntrico" y su procedimiento que iba de lo más "sencillo y homogéneo" a lo más "compuesto y heterogéneo" (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1900. *Anexos de la Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública*: 36-169; *Anexos de la Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública*, 1904: 6-33). Se sostenía que este proceso coincidía con la propensión y evolución "natural" del hombre y se oponía al método llamado "parcelario" que estudiaba las materias por asignaturas. El método concéntrico sostenía que el conocimiento humano tenía un centro y permitía la concentración de ideas. El modelo en cuestión pretendía ser integral y poner énfasis en lo oral, opuesto al aprendizaje memorístico, objetivo (empírico) y práctico. Estaba relacionado con una concepción de escuela "individualizada" y "graduada" en la que

> …el maestro clasifica a los niños y gradúa la enseñanza para dar en cada sección una parte del programa; y si el maestro, por ineptitud o por desidia, no procura la graduación, el niño la establece de hecho, aprendiendo de las lecciones lo que puede, lo que le es accesible, esto es, solamente lo que el maestro debiera enseñarle, y no lo que se le presenta sin tino ni medida (Blanco y Sánchez, 1900: 3-4).

La escuela graduada se componía de "grandes núcleos de niños que, clasificados en secciones, se educan e instruyen en locales separados bajo la dirección de un maestro" (*Ibíd*.: 4). Sin embargo, esta división no se basaba tanto en criterios del método gradual concéntrico. Se había introducido otro enfoque de escuela de rango racionalista, que fue precisado por Blanco y Sánchez (1900: 4), en su "fundamento racional" basado en la "ley económica de la división homogénea del trabajo". La escuela establecía entonces grupos homogéneos de niños y niñas; los criterios de clasificación eran la cultura y la edad. La organización del trabajo escolar estaba atravesada por el enfoque de la división del trabajo en la sociedad de la época, hecho que marcó el desvanecimiento del método gradual concéntrico e intuitivo.

En este ambiente de debate pedagógico y de políticas educativas, la contribución del profesor belga Georges Rouma[21] (1916) fue importante porque elaboró los nuevos programas de estudio de 1912 y planteó un enfoque de enseñanza distinto, centrado mucho más en un cierto "humanismo científico", a la vez clásico y experimental, como testimonia el *Informe al Señor Ministro de Instrucción Pública* (Rouma, 1916). Los programas de "instrucción primaria" urbana que datan de 1912 (Rouma, 1916: 8-20; Torrico, B., 1947) contienen 16 materias:

- *Educación moral y cívica*. Ocupa un lugar preferencial porque a nivel primario se tiene que iniciar la formación de buenos ciudadanos para que vivan en las reglas de la buena sociedad; la formación se hace permanentemente y a través del ejemplo: todo momento es ocasión de la acción moral.
- *Educación estética*. Esta enseñanza parte del punto de vista kantiano: la estética está relacionada plenamente con la educación moral. La moral es una forma de cultura estética que discrimina, por ejemplo, lo bello de lo feo. La percepción de lo mediocre y de lo feo, afirma el programa, pervierte el gusto, así como la vista de la inmoralidad, pervierte el corazón: "No se pondrá delante de los ojos de los alumnos sino obras seleccionadas por personas de gusto; no se les hará leer sino libros bien escritos; no cantarán sino coros y canciones irreprochables en cuanto al fondo y a la forma. No se expondrán dibujos u otros objetos de forma incorrecta, de coloración chillona, o que representen escenas que carezcan de verdad, de verosimilitud o de belleza, o que sugieran ideas falsas o malos sentimientos, puesto que tales exhibiciones son perjudiciales para la cultura moral y la estética de los niños" (Rouma, 1916: 9).
- *Dibujo*. Referido a un tipo de dibujo natural, no a copias.
- *Música*. Música modal de J. J. Rousseau y no tonal.
- *Educación física*. Más higiene. Como se verá, este aspecto está ligado con la estética y es importante tanto para el niño como para el maestro.
- *Escritura*. Con claridad en los trazos, caligrafía.
- *Idioma nacional*. Pronunciación, recitación, lectura, ortografía, nociones gramaticales y redacción. Se procede a la lectura por palabras normales, que se presentan completas y luego se descomponen en sílabas y sonidos.
- *Lecciones de cosas* y nociones de ciencias naturales, que inducen a observar y comparar los objetos y el mundo sensible[22], a despertar en el niño la indagación.
- *Cálculo y sistema métrico*. Se enseña de manera intuitiva y práctica; formas y dibujos geométricos relacionados con trabajos manuales.

21 El pedagogo belga Georges Rouma estuvo en Bolivia desde principios del siglo XX dirigiendo un equipo de especialistas (conocido como "Misión Belga") que asesoró al gobierno boliviano en la modernización de la educación nacional. Rouma fue fundador y director de la Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República, fundada en Sucre en 1909.

22 Autores como Baudrillard (1970) han puesto de relieve la producción y consumo de las "cosas", los objetos y las relaciones sociales. Boltanski (1971) abordó el dominio de la producción moral en torno a la pequeña infancia, en la que se enfatiza la "lección de cosas" con el propósito de introducir al ejercicio de ver, clasificar, ordenar, describir, seleccionar y gustar los objetos de la vida cotidiana; práctica que paralelamente introduce valores sociales frente a tales o cuales objetos. La "lección de cosas" es muy común a los currículos de las escuelas primarias de fines del siglo XIX, tanto en Europa como en Bolivia. Esta práctica —que está relacionada con la enseñanza oral más que con la escrita— permite estudiar diversos aspectos de los objetos y sus relaciones, desarrollar una enseñanza objetiva (objetos) donde el aprendizaje "entra por los ojos". Blanco y Sánchez (1900: 24-26) establece una guía de enseñanza para la "lección de cosas" que incluye: observación del objeto, nombres, procedencia, causas y efectos, principales propiedades, estructura y crecimiento, formas y medidas, derechos y deberes, con relación a dichos objetos y a las representaciones que se producen en torno a los objetos. Hoy en día, *mutatis mutandis*, en un sentido similar a las "lecciones de cosas" se ha planteado el área de "ciencias de la vida" destacando los saberes relacionados a la vida cotidiana.

- *Trabajos manuales* que deben perfeccionar física, intelectual y moralmente al niño.
- *Labores femeninas*. Economía doméstica y puericultura.
- *Geografía*. Se estudia como una ciencia natural.
- *Historia*. Debe permitir que más tarde los niños cumplan sus deberes de buenos ciudadanos. Se da importancia a la vida de grandes héroes y a los grandes hitos históricos.
- *Derecho constitucional*. Aspectos de la Constitución del Estado.

Los programas de instrucción primaria rural eran distintos. Comprendían dos partes: por un lado, existían las materias para las clases preparatorias de la población cuya lengua materna no era el castellano y, por otro, había materias y métodos destinados a los tres grados sucesivos de las escuelas rurales. Para Rouma era importante la enseñanza del castellano en las clases preparatorias porque representaba el principio de la unidad y de la cohesión de la nación[23]. En un país como Bolivia, era evidente que la educación debía cumplir la tarea de enseñar la lengua nacional, rompiendo la mentalidad "misioneista", "supersticiosa" y "desconfiada" del indio, contraria al progreso de la nación. "Si educamos los indios en su propio idioma, no haremos sino elevar los muros que nos separan de ellos", sostenía el informe ya citado de Rouma. Aparte del castellano, el programa de instrucción rural contenía la "lección de cosas" y moral, dibujo, trabajos manuales y ejercicios de los sentidos, gimnasia y juegos, cálculo intuitivo y sistema métrico práctico, higiene y canto (Martínez, 1999).

Finalmente, la formación de maestros en esta primera fase consistió fundamentalmente en la creación de las primeras escuelas Normales del país, específicamente, la Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República, fundada en 1909 —destinada a la formación de maestros urbanos de primaria— y las tres escuelas Normales rurales en las que se formaban maestros rurales: Umala (provincia Aroma, La Paz, 1915), Colomi (provincia Chapare, Cochabama, 1916) y Puna (provincia José María Linares, Potosí, 1918).

23 Hay que situar el concepto inductor de "nación" en la primera mitad del siglo XX como parte de la larga y compleja historia republicana de Bolivia, en la que la que la educación e instrucción y la enseñanza de la lengua castellana constituían criterios identitarios de ciudadanía, a la luz de los discursos modernizantes de la época. Unos ochenta años después este concepto ha sido estudiado y criticado, a tal punto que el Estado boliviano actual ha llegado a definirse como "plurinacional". Existe mucha literatura sobre el tema, como sugerencia, ver: Irurozqui (1994), Lorini (2006), Sandoval (2010) y Condorcet (2001).

Estas últimas estaban ubicadas fuera de las urbes, con el fin de "acostumbrar a los alumnos, a la vida del campo y de inspirarles apego al medio rural, a sus habitantes y recursos, entre los cuales actuarán después" (Rouma, 1916: 66; Martínez, 2000: 427-441). Los programas de las Normales rurales eran predominantemente prácticos para que el maestro fuera "capaz de responder a las múltiples necesidades que se presentan en los pequeños centros y en las áreas netamente rurales" (Rouma, 1916: 66).

2. La escuela polifacética, la autonomía educacional y la reestructuración

2.1. Estado, economía rural y escuelas

Las décadas de los años 30 y 40 fueron un período de mucho movimiento de ideales y toma de decisiones. En ese sentido, el *Estatuto de la Educación Pública* (Ministerio de Instrucción Pública y Agricultura, 1931) —establecido durante el gobierno de la Junta Militar presidida por el general Blanco Galindo y redactado por el abogado Daniel Sánchez Bustamante— tenía la intención de "emancipar la educación" de influencias políticas y conducirla a su función social "real", propia a los fines de la sociedad democrática y liberal (Quezada, 1984: 2). El Estatuto desligó la instrucción primaria, secundaria, Normal y especial del Ministerio de Instrucción y las traspasó al Consejo Nacional de Educación (CNE). Algunos puntos sobresalientes de este Estatuto son:

> Art. 4.- Los fines o propósitos que persiguen los jardines infantiles y las escuelas primarias, secundarias, profesionales técnicas, etc. y sus modos de articularse serán definidos por los planes que dicte el Consejo Nacional de la Educación; y los fines o propósitos de las escuelas e institutos universitarios, y los modos de cumplirlos, serán definidos por la Universidad.
>
> Art. 5.- Las propiedades agrícolas de más de treinta niños en edad escolar, las empresas mineras o industriales y las sociedades de cualquier explotación significativa estarán obligadas, en proporción a sus intereses y a su capacidad económica, a sostener o a contribuir al sostenimiento de escuelas primarias rurales de acuerdo con las reglas de equidad establecidas por el Consejo Nacional de Educación.

> Art. 6.- El Consejo Nacional de Educación estará constituido por un Presidente que haya ejercido Cátedra Universitaria o de otro ciclo, y que haya prestado servicios notorios y relevantes a la enseñanza.
>
> Art. 9.- El Consejo Nacional de Educación cuidará de organizar, fomentar y dirigir la Educación Primaria Fiscal, la Secundaria, las nuevas Escuelas Normales de Preceptores, los Institutos de Artes u Oficios, las Escuelas Técnicas y, en general, todos los establecimientos de educación que no están sometidos al Ministerio, a la Universidad, o a las Municipalidades, conforme a sus atribuciones propias.
>
> Art. 10.- Son las atribuciones del Consejo Nacional de Educación: Acordar, modificar y correlacionar los programas, métodos y planes de estudios e informar sobre ellos, antes de aprobarlos, al Ministerio de Educación para escuchar su dictamen; cuidar de su aplicación mediante los Inspectores Técnicos dependientes del Consejo, y autorizar los textos correspondientes. Vigilar la edificación escolar en toda la República, conforme a los planos y disposiciones del Ministerio de Instrucción Pública, a exigencias pedagógicas y a las condiciones de cada localidad, y proponer la fundación de nuevos planes de enseñanza. Reglamentar higiénicamente la distribución de tiempo, vacaciones y sucesión de las horas de trabajo, la clasificación de los escolares y otras prácticas del mismo género.
>
> Art. 15.- Tanto el Presidente del Consejo como los Rectores de la Universidad tendrán facultades plenas para requerir el auxilio de la fuerza pública y hacer cumplir coactivamente sus decisiones, en caso necesario (Ministerio de Instrucción Pública y Agricultura, 1931: 4-7).

En un proceso autonomista, el Consejo resultó ser “un organismo regulador y centralizador del trabajo técnico administrativo, de orientación, organización y control de las actividades educativas” (Quezada, 1995: 3)[24]. El Estatuto determinó que los propietarios terratenientes participen en la educación, y la Universidad —a pesar de constituirse como otro poder autónomo— tenía aún presencia importante frente a los otros niveles de enseñanza. El Estatuto no mencionó explícitamente la educación indígena, pero, como veremos luego, ésta dependía del Ministerio de Instrucción Pública.

24 Después de 15 años de vigencia aproximadamente, el Consejo Nacional de Educación fue suprimido durante el gobierno de Gualberto Villarroel y sus funciones fueron traspasadas al Ministerio de Educación.

El poder técnico y pedagógico del Consejo no fue suficiente para tener un control de todo el proceso educativo. Pino criticó al Estatuto por ser muy costoso en su aplicación y pidió que involucrara a los vocales que representen diferentes niveles de enseñanza y asuman mayor poder frente a la educación comunal o municipal (1933). Por otro lado, también se observó que la autonomía educacional había generado indisciplina y falta del principio de autoridad en las escuelas. Dicho de otro modo, los problemas educativos discutidos y las decisiones tomadas pusieron en evidencia que no eran únicamente de carácter pedagógico, sino social y político. De hecho, las escuelas formaban parte de las estrategias de lucha de los indígenas contra los terratenientes, o bien, la formación de aquellos como trabajadores alfabetos útiles al sistema productivo del país y la nación[25].

Desde el punto de vista pedagógico e ideológico, el debate giraba en torno a una educación activa y productiva, como sucedía en el caso de Warisata. Esto conducía a problematizar el contexto de la escuela, la relación entre la teoría y la práctica. La enseñanza iba desde la aprehensión de la lección de cosas domésticas hasta los niveles de explicación; desde las técnicas de agricultura hasta aprender a ser un buen miembro de familia y asumir responsabilidades cívicas y morales (Tireman, 1948: 10). Donoso reclamó los “valores universales” como la “justicia, la verdad, la bondad, la belleza, la dignidad, la santidad y la libertad”. Según Donoso (1946: 159), los ideales de la educación boliviana serían:

> 1) Orientar nuestra enseñanza hacia la productividad económica y espiritual, aprovechando los recursos naturales del medio y las aptitudes individuales; 2) Dirigir los intereses del niño, del adolescente y del joven hacia el esfuerzo continuado, la libertad solidaria y la responsabilidad verdadera; 3) Extender los beneficios de la civilización y de la cultura a la vida del indio e incorporarlo a la vida democrática de la nación; 4) Desarrollar la unidad y el espíritu nacionales en servicio de la solidaridad americana y mundial; y 5) Reintegrar nuestra soberanía y asegurar nuestra independencia con una salida propia al mar.

25 La Junta de Gobierno encabezada por David Toro (1936) apoyó la educación pública y pretendió ofrecer “la máxima atención y las mejores energías para la educación pública”. Estimaba que la labor educativa era de todos los ciudadanos y creó las Juntas de Auxilio Escolar en las provincias, cantones y vicecantones de la República con la misión de controlar y difundir la educación y cooperar a la educación popular (Ministerio de Educación y Asuntos Indigenales, 1936).

En ese sentido, el Consejo Nacional de Educación debía dirigir la enseñanza en todos sus ciclos, para cumplir los preceptos de la "escuela unificada". No obstante, cabe notar que más allá de esta "unificación", el desarrollo de las "escuelas indigenales" de Warisata y Caquiaviri puso en dificultades a los gobiernos de entonces, ya que los propietarios de haciendas —bajo el título de Sociedad Rural Boliviana— presentaron reclamos a la Dirección de Educación Indigenal. Sostenían que la educación indígena formaba obreros manuales y no agricultores, y que inculcaba en los indios una ideología de "odio" hacia el blanco.

Al respecto, Elizardo Pérez, Director de Educación Indigenal, señaló que "las escuelas indigenales no serán las simples fábricas de indios letrados, sino de elementos útiles además de cultos y enteramente familiarizados con las labores del campo" (Ministerio de Educación y Asuntos Indigenales, 1936: 17). Asimismo, Pérez afirmaba que los jóvenes indios debían ser hombres instruidos, conocedores de sus "deberes y por tanto deferentes con las leyes", ya que las nuevas generaciones debían ingresar en el camino de la civilización y no restaurar el imperio indígena de Tiwanacu.

2.2. Educación, instrucción, división del trabajo y niñez indígena

En ese contexto histórico, la ideología predominante del Estado era la de integrar económicamente al indígena al sistema productivo del país, mediante la enseñanza de cálculo elemental, la lectura y escritura en castellano, y la formación en artes y oficios. Es decir, la preparación de la mano de obra industrial, artesanal, agrícola y pecuaria. Con este propósito, se crearon "talleres y granjas agropecuarias" que enseñaban tejido, mecánica y carpintería, entre otras cosas.

Casos muy debatidos fueron los de Warisata (Pérez, 1992) y Utama (Guillén, 1945) puesto que cada experiencia parecía sostener su propia legitimidad[26]. Para los indigenistas que apoyaban Warisata, la

26 Pérez (1992:172-175) criticó la experiencia de Utama, creada en 1936, como el anti modelo de la educación indígena ya que, como sostiene Soria (1992: 58-59), la concepción y la práctica de Utama era alfabetizar y capacitar a los indios en artesanías, para lo cual contaba con talleres de herrería, carpintería y sombrerería, entre otros. La intención de Guillén Pinto (1945) era convertir la escuela indigenal en un gran taller artesanal que desarrolle las capacidades manuales de los alumnos. Esa actividad se refleja en las palabras de su protector Rafael Reyeros, que como autoridad educativa, sostenía la necesidad de "rehabilitar" al indio para incorporarlo al mecanismo económico, social y político de la sociedad boliviana; en otras palabras, bolivianizarlo con todas sus consecuencias anticomunitarias.

experiencia de Utama no hacía otra cosa que inducir al indio hacia el trabajo obrero en el medio rural, lo que respondía a las demandas de la minoría criolla. En cambio, Warisata (fundada en agosto de 1931) representó la experiencia de "escuela-*ayllu*" más notoria hasta nuestros días (Fell, 1996: 209-223; Pérez, 1992). Con todo, lo más probable es que los indígenas hayan asumido la escuela como un medio de instrucción que permitía acceder a los "conocimientos de las leyes criollas, la lectura de títulos antiguos y todos los trámites de reivindicación de sus tierras" (Soria, 1992: 59). Hecho que hasta nuestros días está vigente, como se demuestra en otro estudio (Yapu y Torrico, 2003).

En consecuencia, es posible diferir de la ideología indigenista (Claure, K., 1989: 98-120), que define las funciones de la escuela como reproductora de la vida social comunal, de la identidad comunaria indígena y, más ampliamente, de la cultura andina. En realidad, la historia de la educación rural puede mostrar lo contrario: los campesinos no están en desacuerdo con la función tradicional de la escuela caracterizada, por ejemplo, por un método de aprendizaje de lectoescritura clásico. La interpretación indigenal de la escuela no ve la diferenciación interna de las comunidades, no toma en cuenta aspectos institucionales ni curriculares, no otorga un espacio al niño (los adultos piensan y luchan por él) y tampoco pone de relieve el lugar y la función de la lengua. En suma, la focalización en las luchas sociales ofusca varios aspectos en cuanto se refiere al campo escolar específico (Choque, 1992: 19-40; 1994).

En este sentido, a continuación se resumen algunos aspectos de la educación indígena postulados por distintos autores:

- La formación de una fuerza de trabajo útil para el país pero sin que salga de su medio natural; de su hábitat secular. Esto atañe a los aprendizajes técnicos, industriales y agrícolas para forjar ciudadanos eficientes y hábiles, no aficionados al tinterillo (Reyeros, 1946; Frontaura, 1932; Landa, 1932; Chávez, 1939). Este enfoque fue impulsado desde el punto de vista psicológico de la infancia, en particular de los niños indígenas, sobre su aptitud empírica (Chávez, 1939; Landa, 1932) y también desde la necesidad de la formación de mano de obra obrera y técnica (Reyeros, 1946; Donoso, 1946) para lo cual se pregonó la creación de Escuelas Técnicas Elementales de Artes y Oficios, de Artes Domésticas y de un Plan de Escuelas Primarias orientadas hacia la industria agropecuaria (Chávez, 1939).

- Ser miembro de la civilización moderna, con valores cívicos y morales, con conciencia nacional de un "pueblo sobrio, disciplinado y trabajador" (Layrana, 1940: 5). Esto implica el cambio de hábitos y valores de los indígenas. Benjamín Torrico (1947: 171) enfatizó en la educación moral. Para él, toda educación debe partir de la educación moral y cívica, del deber conocer y practicar los deberes morales. Pretendía modificar el carácter del niño, no "por el aprendizaje de conceptos morales, sino por la práctica de las virtudes subjetivas que pueden destacar los valores individuales".

- Ser hablante común de esta nación, donde la alfabetización y el aprendizaje del castellano son casi la única vía de unidad del país. Por consiguiente, la alfabetización en lengua castellana fue la opción principal (Donoso, 1946; Valencia, 1945; Reyeros, 1946: 205).

- La educación no fue (ni es) la puerta de entrada más fácil al "mundo moderno". La enseñanza era parte de una política social de "integración" bajo un sistema de diferenciación peculiar. Landa (1932: 90-94) consideró que el problema más importante era la educación de los niños, ya que el maestro de primaria debía "conocer la psicología del niño, su mentalidad, para poder operar con acierto y responsabilidad sobre esas inteligencias vírgenes". Todo esto sugiere que la educación de los indígenas se ha debatido entre, por una parte, no desprender al indio de su medio rural ofertando una formación adaptada y, por otra, la "integración" a la nación con diferentes estatus que básicamente se reducen a la fuerza de trabajo laboral[27].

- La educación indígena también estaba ligada a la educación física y la higiene, en tanto que la concepción cultural del cuerpo abarcaba desde la salud, la percepción del cuerpo como un instrumento técnico, apto, inapto o imperfecto, hasta una percepción estética del cuerpo bello que se mostrará particularmente en la formación de maestros y maestras.

27 Layrana (1940: 14) planteó que el indio era un lastre para el desarrollo del país y que había que fomentar la inmigración. Los indígenas no podrían ir al nivel secundario de enseñanza pues éste era para la élite; ellos irían al trabajo agrícola o minero para lo cual necesitaban una educación especial. Esta ideología refleja la forma común de pensar de los criollos de clase media de la época: el indio como obstáculo de desarrollo, de la división social del trabajo y la división de la educación de acuerdo a criterios divisorios étnicos: indios *versus* criollos urbanos. Divisiones que también reflejaban estratificaciones sociales.

- La preparación intelectual de nivel superior estuvo vedada a los indígenas. Su instrucción estaba relacionada esencialmente con la cualificación de la mano de obra trabajadora industrial, agrícola o artesanal (Chávez, 1939; Reyeros, 1946; Layrana, 1940).

Este resumen muestra que la educación del indígena estuvo muy bien circunscrita en términos de niveles (al de primaria, principalmente) y de dimensiones (morales, psíquicas, lingüísticas y cognoscitivas).

En esta última parte se considera importante destacar la ideología de la alfabetización. En el prólogo al libro de Retamoso (1930) referido a la sociología y psicología del niño boliviano, Rigoberto Paredes (En: Retamoso, 1930: ii) indicó que el gran problema era tener una educación adecuada para el indio, para que éste, una vez alfabetizado e instruido, convertido en obrero o en intelectual, no se hiciera "vanidoso fanfarrón, flojo para pensar, flojo para obrar y enemigo de su raza". Estos autores consideraban al niño indio como fundamentalmente diferente del niño citadino y, por ende, sugerían una educación distinta.

El niño indio había heredado la religión y las supersticiones que se mezclaban con la religión católica. La esclavitud y la explotación a la que fue sometido el indígena durante la Colonia diseñaron su personalidad y, de algún modo, lo hicieron ignorante, servil, incapaz de tener noción de moral, mentiroso y huraño (*Ibíd*.: 29-31). Frontaura (1932: 28), por su parte, no quería indígenas doctores sino, al igual que Pérez, campesinos conservados en su medio y labriegos alfabetizados y cultos. Y otros, tales como Tamayo, discrepaban con esta opinión sobre la alfabetización del indio como panacea cultural "que haga de nuestras razas indias una espléndida resurrección nacional" (Retamoso, 1930: xvi). Con esto, Retamoso (1930: xvii) aludía al indio alfabetizado y convertido en gendarme "orgulloso de la pequeña superioridad que le da la letradura sobre los otros indios que no la tienen, su rasgo típico es la crueldad y el espíritu de venganza".

Las opiniones del arqueólogo boliviano de origen polaco, Arturo Posnanski o de Reyeros expresan la misma ambigüedad: entre la exclusión y la integración de los indígenas, se optó por la integración mínima, pero útil (Reyeros, 1946). Finalmente, tanto el discurso como las políticas en pos de las escuelas indigenales pronto vieron sus límites y a principios de la década de los años 40 se efectuaron evaluaciones sobre aquellas escuelas y se decidió llevarlas a su fin; decisión en la

que tuvo un rol activo el Consejo Nacional de Educación marcando una evidente centralización de poder (Pardo, 1942; Donoso, 1940)[28].

2.3. Currículum, programas de estudio y lengua

Siguiendo con el recuento histórico en torno a las políticas educativas y al currículo, el *Programa Escolar* de 1948 fue una tentativa importante para normar la enseñanza, tanto en los contenidos como en sus didácticas. Antes de abordar con más detalle este programa, veamos brevemente sus antecedentes. Torrico (1947: 169-197) consagró casi 30 páginas al análisis de los programas de primaria elaborados en 1912, puestos en vigencia mediante resolución el 1 de marzo de 1915 por la Dirección General de Instrucción, y vigentes prácticamente hasta 1944.

Torrico criticó el programa por su dispersión de contenidos aislados cuya falta de unidad no orientaba la acción de los maestros. Por eso, el *Programa Escolar* de 1948 tenía el objetivo de "unificar" la enseñanza de toda la República (Ministerio de Educación y Asuntos Indigenales, 1938; Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indigenales, 1947b, 1948).

Los planteamientos del *Programa Escolar* de 1948 (Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indigenales, 1948: i-v) fueron los siguientes:

> a) Educar al alumno como una totalidad: cuerpo, mente y alma; b) Enseñar de manera efectiva aquello que sea útil en la vida práctica ulterior del estudiante como en el comercio, en la industria y en el taller; c) Los temas deben ser interconectados ya que la vida es unidad; d) Los temas deben ser seleccionados conforme las estaciones del año para aprovechar los materiales que brindan; e) La enseñanza debe ser gradual y variable tomando en cuenta que las condiciones del país son variadas, pero que también existe un sentimiento de unidad; f) Los programas deben cumplir los principios de la "escuela activa" sobre la base de la experiencia y la propia iniciativa para hacer individuos útiles a sí mismos y a la colectividad y, g) Se debe tomar en cuenta que para la nueva escuela se precisa el maestro nuevo.

28 El Informe de 1940 reporta que en Bolivia había 16 núcleos y 75 escuelas seccionales indigenales. Sólo había seis maestros normalistas y 210 improvisados. Entre 1930 y 1935, se enumera la creación de tres núcleos, dos en La Paz, Warisata y Caquiaviri, y uno en Potosí, Caiza "D" (1932). En 1936, se crean núcleos en Curahuara (La Paz), Vacas (Cochabamba), Casarabe (Beni), Antonio de Parapetí (Santa Cruz), Mojocoya (Chuquisaca) y Llica (Potosí); y en 1937, en San Lucas (Chuquisaca), Cliza y Chapare (Cochabamba), Jesús de Machaca (La Paz), Moré (Beni). En Tarija se crea el núcleo de Canasmoro. Finalmente, por el Decreto Supremo de 12 de enero de 1940, la Dirección General de Educación Indígena se integró al Consejo Nacional de Educación (Torrico, B., 1947: 144).

El enfoque del programa fue integral, consideraba aspectos individuales, sociales y geográficos del país y, también, aspectos cognoscitivos, prácticos y artísticos de los sujetos. Adoptó el punto de vista funcional desarrollando los aprendizajes espontáneos. Sus métodos eran activos y prácticos. El programa contenía 11 materias que se distribuían entre quinto o sexto año de primaria; cada materia exponía sus temas y sugerencias didácticas. Asimismo, la tendencia hacia el sistema de enseñanza centralizado con un programa único y nacional había logrado imponerse. El programa tenía un carácter eminentemente técnico y contrastó notoriamente con el discurso de la educación indígena y la educación moral, aun cuando el mismo Benjamín Torrico (1947: 171) insistía en modificar el carácter del niño, no "por el aprendizaje de conceptos morales, sino por la práctica de las virtudes subjetivas que pueden destacar los valores individuales".

En cuanto a la enseñanza de la lengua, se confirmó que la lengua oficial de enseñanza era el castellano (Pérez, 1992; Tarifa, 1938: 3) y el *Programa Escolar* de 1948 mostró que la enseñanza de la lengua se desarrolló en castellano (Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indigenales, 1948: 60-83), aunque ya se sospechaba de la dificultad de la "transición lingüística":

> El niño indio piensa en quechua o en aymará y realiza sus representaciones en su idioma, de modo que es aquí donde se encuentra la primera dificultad que es necesario corregir, formando para el niño indio, un vocabulario castellano suficiente, que esté de acuerdo para el primer ciclo de lectura, obligándosele a hacer sus representaciones en este idioma (Retamoso, 1930: 40).

Retamoso se mostró partidario de enseñar al indio en su propio idioma, pero veía la dificultad en conseguir libros en idiomas nativos. Además, se sostenía que el ejercicio de la lengua responde a las necesidades verbales del niño por lo que su enseñanza debía partir de cosas inmediatas y familiares a éste; de aquello que le rodea. Al estar su percepción relacionada con las máximas funciones corporales y psíquicas, el proceso de abstracción en los niños debía partir del lenguaje del medio natural (Legrand, 1939: 274).

Por otro lado, el método global procedía seleccionando algunas palabras como "higo, plato, gallo, tiza, mesa", luego desglosadas en *"hi-go, pla-to, ga-llo, ti-za, me-sa"*, en *"ha-he-hi-ho-hu"*, en *"ga-ge-gi-go-gu"*, etc. Con estas sílabas los niños debían recomponer nuevas palabras y frases (Torrico, B., 1947: 272-273). La historia de la enseñanza de la lengua en la escuela primaria demuestra que este dilema fue resuelto a favor de la práctica de descomposición y recomposición silábica y abstracta. Así, el "método de las palabras normales", con su matiz "global", fue la propuesta del *Programa Escolar* de 1948 (Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indigenales, 1948).

2.4. Formación docente y maestros rurales

Como se sostiene en una investigación publicada en 2003 (Yapu), desde principios del siglo XX, si no antes, se ha buscado una imagen del maestro entregado a su labor y a su misión. Esto sucedía, ante todo, con los maestros rurales quienes tenían que enfrentar la ardua tarea de instrucción y educación de los niños o de los adultos indígenas. Para Pardo (1942) "el asunto (del) maestro no es tanto de orden económico, sino de orden espiritual". Pardo (1942: 12) se preguntaba si "acaso es susceptible de compra la riqueza espiritual y de conciencia".

Por su parte, Donoso (1946: 124) consideraba que el maestro era el centro de los ideales de la educación, ya que era el "depositario de los valores culturales y (…) el director espiritual del hombre en su edad más delicada". Por ello, su formación y su práctica eran un problema más moral que económico, porque el maestro debía tener mucho entusiasmo y amor, ser esforzado hasta la heroicidad, tener iniciativa, hálito de bolivianismo y una fe apostólica en lo que hace (*Ibíd*.: 126, 127).

De la misma manera, Armando Alba (1947: 10), en su *Discurso Inaugural del Primer Curso Rápido de Capacitación de Maestros,* atribuía al maestro la función de misionero como el de las misiones selváticas, pues no sólo debía ofrecer conocimientos sobre ciencia y arte, sino ser capaz de poder edificar el mañana con sus virtudes que serían "la estimación de la conducta propia, el amor al peligro, el culto a la verdad, la defensa de la libertad (y) el amor a las cosas que nos rodean". El maestro no debía inmiscuirse en política como había sucedido en el pasado, ya que "el juicio histórico de mañana ha de acusarle de este paso, y de esta acción desnaturalizadora de la severa y ecuánime función del maestro" (*Ibíd*.: 11).

Los maestros tenían ante ellos, a niños y jóvenes flexibles y "modelables", quienes serían lo que los maestros hicieran de ellos: "…buenos, nobles, generosos (...). La patria necesita un niño limpio, inteligente, que respeta a sus padres y adore la bella insignia nacional" (*Ibíd*.: 13). Para ello eran necesarios hombres de gran empeño y férrea voluntad, rebosantes de ansias de aprender, que pongan en la obra pasión y lealtad (Pardo, 1942; Rouma, 1931: 35).

Este discurso representa la tendencia predominante de la época. Revela el modelo vocacionalista y humanista de la docencia y su formación, que otros han denominado "normalismo"[29], pleno de valores universales, altamente moralizante, que privilegia la dimensión educativa más que la instructiva aunque no todos los maestros estuvieron en condiciones de asumir esta misión. Así, en 1931, Rouma constató que 16 maestros y 32 maestras rurales estaban trabajando en escuelas urbanas (Yapu, 2003); un hecho que contradice el discurso sobre la vocación y la necesidad de trabajar por la educación en las áreas rurales, y que muestra cómo, por lo general, se prefería la comodidad de ejercer el magisterio en espacios urbanos.

3. Centralización del sistema de enseñanza y legitimación de la gran división

La historia de la enseñanza en la década de los años 50 e incluso hasta nuestros días debe entenderse en el nuevo marco político estatal, económico y cultural generado con los cambios de la Revolución Nacional de 1952. El Estado nacional de los años 50 conllevó una gran centralización económica (nacionalización de las principales actividades productivas), política (encuentro entre el Estado y la Central Obrera Boliviana, COB) y cultural (visión homogénea de la nación y un sistema de enseñanza centralizado) cuya lengua oficial era el castellano.

En este contexto histórico y político, a continuación se aborda la cuestión escolar y del sistema de enseñanza desarrollando dos ideas. Por una parte, a diferencia de la idea común de homogenización

29 El "normalismo" es una tendencia intelectual y política que prioriza la formación de maestros en Escuelas Normales, que serían las únicas instancias atribuidas a dicha tarea, lo cual impide la posibilidad de participación de las universidades u otros institutos. Bolivia es uno de los pocos países que ha mantenido esta tradición hasta el día de hoy; incluso la actual Ley 070 de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" lo único que ha hecho es incrementar los años de formación sin romper la visión normalista. En otros países la formación de maestros es, en general, mixta entre escuelas Normales, universidades y otros centros de formación pedagógica.

sociocultural del país, se quiere sugerir la diferenciación y división social y escolar a partir del Estado. Es decir, al mismo tiempo que se instituyó un nuevo sistema nacional de enseñanza, se introdujo una nueva manera de dividir y clasificar con criterios más afines a los conceptos de "clase" que a los de "etnia" o "raza", cuyo uso en el período previo a 1950 era bastante común. Por otra parte, se quiere advertir el desplazamiento que se produce de un enfoque sociopolítico de la escuela y del maestro hacia un enfoque tecnocrático del quehacer educativo, en el que las prácticas escolares son vistas como procedimientos técnicos.

3.1. Estado nacional y sistema escolar

En el contexto histórico de la revolución nacional, Klein (1968: 394) sostiene que se reconocía que la sociedad boliviana no tenía unidad de clase ni de raza, pero frente a los "capitalistas" debía haber una oposición única de "la clase media, los trabajadores y los campesinos" exigiendo que la riqueza boliviana debía ser para los bolivianos. Uno de los manifiestos del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) proclama:

> Donde no hay bienestar económico no hay cultura. No se puede esperar la manifestación de un estilo cultural propio de parte de siervos encadenados a la tierra por su miseria y su ignorancia. Obreros a ración de hambre no pueden comprar libros, ni enviar a sus hijos a las escuelas en el caso de que hubieran existido, menos pensar libremente (Manifiesto del MNR, 1946: 11).

A diferencia del período anterior, ahora "todos" tienen que participar en el desarrollo de la nación. El decreto supremo que instituye la Comisión de Reforma Educacional "proporciona la igualdad de oportunidades a los educandos; enseñanza progresiva y armónica en todos los ciclos; medios materiales, técnicos y circunstancias favorables para formar al futuro ciudadano en función productiva, habilitándolo para destruir privilegios de clase y convirtiéndolo en elemento activo y eficiente del proceso de liberación nacional" (Comisión de la Reforma Educacional, 1954: 12).

En consecuencia, el desarrollo económico y social del país estaba relacionado con el problema de la evolución tecnológica y científica. En ese sentido, Paz Estenssoro reclamó "una educación predominantemente técnica para dominar un medio telúrico duro, pero al mismo tiempo preñado de riquezas. El esfuerzo creador en el que nos hallamos empeñados, necesita imperativamente de técnicos y especialistas" (*Ibíd.*: 22). Y continúa: "Más que de bachilleres, con saber sin aplicación y que al cabo de doce años de estudio tienen por único porvenir un mezquino puesto burocrático, necesitamos de técnicos medios que, a la vez de estar capacitados para ganarse la vida, sean factores positivos en la construcción de la Bolivia que anhelamos" (*Ibíd.*: 239-243).

En el mismo sentido, el discurso de Fernando Díez de Medina explicaba el hecho de que campesinos, obreros y artesanos debían salir de la miseria y la ignorancia transformándose en ciudadanos útiles, en una línea democrática, humanista y revolucionaria[30]; un humanismo que ya no sería clásico y estetizante sino de "necesidad". En este sentido, Fernando Iturralde Chinel, Ministro de Educación Pública en 1953 evocó la relación que debía existir entre la reforma educativa, la liberación económica[31] y la transformación agraria.

La división en la unidad

Desde el punto de vista institucional y político de la enseñanza, el *Código de la Educación Boliviana* (CEB) de 1955 es uno de los instrumentos normativos más completos en la historia de la educación boliviana. Este código circunscribe el marco nacional del sistema de enseñanza. En el proyecto del CEB, la Comisión de Reforma de la Educación (1953: 4-5) planteó las siguientes bases y atributos de la educación:

> 1) Suprema función del Estado; 2) Universal gratuita y obligatoria; 3) Democrática y única; 4) Empresa colectiva; 5) Carácter nacional, 6) Antiimperialista y antifeudal; 7) Activa, vitalista y de trabajo; 8) Globalizadora; 9) Progresista; y 10) Científica.

---

30 Este discurso fue bastante generalizado en los años 40 como preámbulo a los cambios de la década de los años 50. Las consignas programáticas del Partido de Izquierda Revolucionaria (PIR) señalan la propensión hacia una "reforma integral de la educación boliviana, a base de la Escuela Única, Activista, Coeducativa y libre de sectarismos religiosos"; proponen la educación de indios y de obreros en gran escala, "no sólo en el sentido de la mera alfabetización, sino también en el de la habilitación técnica para la vida económica y en el de la educación política (y mediante la) enseñanza intensiva de la lectura y escritura a los indios quechuas y aymaras en sus idiomas nativos" (Partido de la Izquierda Revolucionaria, 1943: 72).

31 En este período, la planificación económica y social tiene por concepto central la "educación como factor de desarrollo económico y tecnológico", la "educación como inversión" y la "educación como selección de talentos" (OEA, 1962).

En el mismo proyecto mencionado se establecen también los fines de la educación:

> 1) Formar integralmente al hombre boliviano; 2) Defender los valores biológicos del pueblo y promover su vida sana; 3) Incorporar a la vida nacional a las grandes mayorías obreras, artesanales y de clase media; 4) Dignificar al campesino en su medio, con ayuda de la ciencia y la técnica, haciendo de él un eficaz productor y consumidor; 5) Educar a las masas trabajadoras mediante la enseñanza técnica y profesional, formando obreros calificados y técnicos medios que el país requiere para su industrialización; 6) Unificar el país evitando los regionalismos; 7) Inculcar al pueblo los principios de soberanía nacional (*Ibíd*.: 5).

Estas bases y fines reflejan el esfuerzo de la centralización ideal de la educación boliviana y el sentido unificador de la nación; en cuya base se situaba la ciencia y la tecnología. A esta propuesta, el *Código de la Educación Boliviana* (CEB) hizo pocas modificaciones.

Sin embargo, también cabe destacar cómo este sistema de enseñanza de unidad establece y proyecta la división, ya no entre educación indigenal y el resto del sistema de enseñanza, sino entre educación rural y urbana. Esta división se oficializó en el capítulo III del CEB, en los artículos 15, 16, 17, 18 (Serrano, 1981). Según el CEB, uno de los componentes del sistema de la educación boliviana es la enseñanza regular y dentro de ella se distingue el sistema escolar urbano y el sistema escolar campesino. El sistema urbano se organiza en cinco niveles: preescolar, primario, secundario, técnico y profesional, y universitario (art. 17). Aquí la función y estructura de la educación primaria "constituye el fundamento del proceso de formación cultural de la ciudadanía" (artículos 30 al 37. En: Serrano, 1981: 12-13).

En cambio, el sistema escolar campesino —siguiendo la filosofía de la "educación fundamental" (Villagómez, 1979: 127-152)— comprende los establecimientos ubicados en áreas rurales (aldeas, cantones, haciendas y comunidades), los núcleos escolares campesinos, los subnúcleos con tres cursos de primaria fundamental y predominante actividad agropecuaria regional, las escuelas seccionales, los núcleos escolares silvícolas, las escuelas vocacionales y técnicas, y las escuelas Normales rurales (art. 18. En: Serrano, 1981). La educación fundamental se define como:

> El proceso de transmitir el *mínimum* de conocimientos, preparación y actitudes que el hombre necesita para vivir, disfrutar de salud positiva, aprovechar las oportunidades que se le ofrecen de educación superior, y prepararse para cumplir los deberes y ejercitar los derechos del ciudadano libre del mundo (Villagómez, 1979: 127).

Esta educación se refiere, como resume Villagómez, a la "difusión universal de una cultura mínima y esencialmente útil" (*Ibíd*.:128) que los campesinos deben adquirir[32].

Según el *Código de la Educación Boliviana* (CEB) los objetivos de la educación fundamental campesina eran:

> 1) Desarrollar en el campesino buenos hábitos de vida, con relación a su alimentación, higiene y salud, vivienda, vestuario y conducta personal y social; 2) Alfabetizar mediante el empleo funcional y dominio de los instrumentos básicos del aprendizaje: la lectura, la escritura y la aritmética; 3) Enseñarle a ser un buen trabajador agropecuario, ejercitándolo en el empleo de sistemas renovados de cultivos y crianza de animales; 4) Estimular y desarrollar sus aptitudes vocacionales técnicas, enseñándole los fundamentos de las industrias y artesanías rurales de su región, capacitándolo para ganarse la vida a través del trabajo manual productivo; 5) Cultivar su amor a las tradiciones, al folklore nacional y las artes aplicadas populares desarrollando su sentido estético. Prevenir y desarraigar las prácticas del alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones y los prejuicios dominantes en el agro, mediante una educación científica; 6) Desarrollar en el campesino una conciencia cívica que le permita participar activamente en el proceso de emancipación económica y cultural de la nación (CEB, 1955. Artículos 118-131. En: Serrano, 1981: 32-33).

Estos objetivos no difieren fundamentalmente de la publicación hecha por la Comisión de Reforma en 1954. Según la cual, los principales contenidos de la educación fundamental campesina son:

> Alfabetización, cuidado de salud, capacitación para el trabajo, afirmación de la conciencia social y cívica, comprensión racional de

32 Esta definición es de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (*Declaración de 1947*. En: Villagómez, 1979).

nuestra sociedad, estímulo a las capacidades personales, afirmación de una conciencia moral (Villagómez, 1979: 129).

No cabe duda: se sigue repitiendo lo que siempre se pensó para el "pueblo", esto es, una enseñanza fundamental, básica, elemental y práctica que se limita a enseñar a leer y escribir, ser educado y estar capacitado para el trabajo que el país necesita[33].

Administrativamente, la educación fundamental campesina, a diferencia de la educación primaria urbana, llegó a depender del Ministerio de Asuntos Campesinos (MAC) y comprendió, como se ha dicho, las escuelas Normales rurales, los núcleos, los subnúcleos, las escuelas seccionales fiscales y particulares, y las granjas y escuelas industriales (Serrano, 1981: 53). El MAC fue creado mediante Decreto Supremo el 12 de abril de 1952 para la "integración del campesinado a la vida nacional y al mejoramiento de las condiciones generales en el medio rural". Sin embargo, también "llegó a constituir un organismo centralizador y controlador de las actividades político-sindicales del campesinado y su órgano intermediario entre ese sector y el gobierno central" (Sanginés, 1968: 87).

El mencionado Ministerio se organizó para enfrentar problemas específicos del área rural (legislación y justicia campesina, técnicas agropecuarias, desarrollo de comunidades, Instituto Indigenista), con sus diversas dependencias como la Dirección General de Educación Rural, la Dirección General de Administración Económica, Contable y Presupuesto; la Secretaría Permanente de la Confederación Sindical de Trabajadores Campesinos y la Dirección Nacional de Cooperativas. Como se puede apreciar, es el propio Estado quien condujo el sistema de enseñanza nacional, como conceptuó Sanginés, hacia una "balcanización" entre la educación rural y urbana, en contradicción con el modelo pedagógico de la escuela única adoptado por la Reforma de 1955 (Sanginés, 1968: 92).

En este marco, a la vez centralizado y dividido, la educación fundamental campesina se basó en el sistema nuclear, en que un núcleo campesino era la región de una mayor densidad de población, influencia, aglutinación y conjunción de elementos nativos provistos de los recursos materiales y humanos para fines de educación fundamental

33 En 1955 se realizó un seminario sobre la Educación Fundamental con la participación del Ministerio de Asuntos Campesinos y del Servicio Cooperativo Interamericano de Educación (SCIDE), en el que se establecieron cuatro grandes fases en la educación rural: dispersión, concentración (creación de núcleos en 1931), con énfasis técnico y pedagógico, y de carácter fundamental. El SCIDE publicó además el *Manual del maestro rural* (1957).

(Serrano, 1981: 34). Cada núcleo tenía una escuela matriz o escuela central, con influencia en una zona social y culturalmente pertinente pudiendo agrupar 15 escuelas como mínimo y 30 como máximo (*Ibíd*.: 34).

Sin embargo, esta cantidad de escuelas fue superada ampliamente. Por ejemplo, la escuela de Cororo (municipio de Tarabuco, provincia Yamparáez) —cuando se fundó como núcleo en 1966, desmembrándose de Wasa Kancha— comenzó con 45 escuelas seccionales entre privadas y fiscales, según la entrevista con su fundador, el profesor Dávila. En ese entonces, era habitual que un núcleo correspondiera a una provincia pero muy pronto se fue fragmentando a medida que se incrementaba el número de unidades educativas. En cuanto a la cobertura, el informe del ministro Serrate (1964) señaló un "déficit" de la "educación popular", en particular, de la educación campesina destacando que, en general, el 75% de la población en edad escolar estaba escolarizada registrándose, sin embargo, una reducción de esta proporción a un 50% en el caso de las áreas rurales.

Al respecto, los datos proporcionados por Subirats (1984: 183) permiten ver un incremento muy importante de la población escolar del nivel primario entre 1952 y 1960; registrándose un crecimiento de un 161% en el área rural y un 52% en el área urbana. El mayor incremento de la población rural se percibió, ante todo, en la década de los años 50. En las décadas posteriores la escolarización rural siguió aumentando pero en menor medida, ya que su índice de evolución pasó de 104% en 1955 a siete por ciento en 1980. En cambio, la matrícula urbana tuvo su máximo exponente a mediados de la década de los años 60 cuando registró un crecimiento de un 38%; desde entonces ha disminuido hasta llegar a 19% de incremento en 1980.

En cuanto al número de establecimientos educativos, en 1968 Sanginés reportó 1.424 escuelas rurales privadas en todo el país, de las cuales 309 (22%) estaban situadas en Chuquisaca. Se trataba de escuelas que eran sostenidas por las propias comunidades campesinas. En efecto, este incremento de escuelas rurales fue en gran parte obra de los propios comunarios organizados en sindicatos que se habían constituido en poderes comunales y locales importantes, estructurando y dinamizando las comunidades rurales[34]. Muchas veces, las escuelas funcionaban durante dos, tres o más años como escuelas

34 Según entrevistas realizadas, la sindicalización fue impulsada desde el Ministerio de Asuntos Campesinos, es decir, que dependía en gran medida del ímpetu partidista del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR).

privadas pagadas por los propios comunarios y sólo después podían ser fiscalizadas. Ésta fue una práctica que estuvo vigente hasta 1996 en la zona de Tarabuco.

La fiscalización era lenta y selectiva: lenta porque se hizo norma el que la comunidad tuviera que mostrar las condiciones educacionales adecuadas que los supervisores exigían y, además, mantenerse al menos dos años como escuela privada; y selectiva porque según las zonas y provincias, los ítems se distribuían escasamente, lo cual suponía que si en una provincia o zona había tres o cuatro escuelas para fiscalizar, sólo una podía ser aceptada, proceso en el que entraba en juego el liderazgo de las autoridades sindicales (y tradicionales) para poder gestionar su demanda ante las autoridades escolares.

Educación fundamental campesina y educación de la comunidad

El Estado del 52, imbuido de la ideología del desarrollo y del progreso, cambió el referente "indígena" por el de "campesinado". Lo indígena se asoció a un arcaísmo social y cultural, supersticioso y desconfiado: un lenguaje y un referente a superar. De esta manera, el dilema previo a 1952 entre la educación de los indígenas en su propio nicho o su integración al mundo urbano en el devenir ciudadano fue prácticamente resuelto a partir de la ideología de la "nación boliviana". No obstante, las funciones de la educación fundamental campesina, planteadas en el *Código de la Educación Boliviana* (CEB) indican que al niño se lo debe educar en función de su medio, cooperando, al mismo tiempo, en el mejoramiento de las condiciones humanas y en el cambio de actitudes y costumbres que frenan el desarrollo rural.

En el discurso y en la política de enseñanza post 52, los enfoques psicologizantes en torno al conocimiento y al comportamiento del niño, especialmente del niño indígena —efecto de los modelos pedagógicos de la escuela activa y experimental de las décadas anteriores— fueron suplantados por aquello que hace prevalecer las dimensiones sociales y económicas de la escuela. Se habla a menudo de "escuela única" (de origen europeo) y de "escuela de la comunidad" (generada en Estados Unidos), donde el niño no tiene un tratamiento específico y aislado, sino integrado a otras actividades que el nuevo sistema de enseñanza propone, esto es, la escuela relacionada con la comunidad o con el "desarrollo de la comunidad"[35]. Así, la educación

35 En este período de cambio entre los años 50 y 60, Guido Villagómez (1979) jugó un rol muy importante. Fue capacitado en Estados Unidos y fue él quien propuso la idea

fundamental planteada en el CEB incumbe también a la educación de adultos, a la educación de masas, a la educación "suplementaria" y a la alfabetización (Villagómez, 1979: 127). En este sentido, va a la par de la introducción de nuevas tecnologías, cuyo uso debe conocer el campesino, con la enseñanza del *mínimum* cultural para ser esencialmente útil (*Ibíd*.: 128).

En este sentido, la escuela campesina tiene dos ejes: educar al niño en su medio y mejorar la comunidad. La cuestión de la articulación entre la escuela y la comunidad está vinculada al cambio que se operaba en los debates pedagógicos. Así, en el período de la posguerra —después de haber conocido la escuela humanista o académica centrada en los conocimientos, o bien, la escuela activa, escuela nueva o progresista centrada en los niños— se pretende desarrollar la educación de la comunidad que

> …conduce a los alumnos a conocer las situaciones vitales de la comunidad, y al estudio objetivo de sus necesidades y problemas, desarrollando en cada niño una positiva actitud de servicio para el bien común. El niño vive en un complejo cultural. Sus perspectivas, actitudes, ideales, intereses y propósitos centrales, están condicionados en él por el medio ambiente de donde procede (Villagómez, 1979: 41; ver también Fortún, 1973).

El objetivo de la escuela de la comunidad era integrar la educación del niño con otros factores que inciden en la vida comunal, tales como los económicos y los tecnológicos, entre otros. Así se explica por qué este modelo de escuela que reivindica ser activa, se centra menos en la cuestión del niño campesino, sus saberes, su tratamiento pedagógico y didáctico específico, subsumiéndola más bien dentro de proyectos de desarrollo social, económico y tecnológico. Esta lógica se reproduce a nivel local, es decir, la educación se integra al "desarrollo de comunidades" (Villagómez, 1979: 35-46) y pretende mejorar las condiciones humanas de la comunidad —con la participación activa de la misma— y promover el cambio de actitudes y costumbres que actúan como freno al desarrollo social y económico.

Estos elementos coinciden con las funciones expresas de la educación fundamental campesina que pretende cumplir, en lo económico y en lo técnico, el mejoramiento de las técnicas agrícolas y

de "desarrollo de comunidades" a la Comisión Nacional de Estudio de la Reforma de la Educación.

de la crianza de ganados; en salud, mejorar la higiene y la alimentación; en lo educativo, la extensión de escuelas y la alfabetización de adultos. Por último, respecto al cambio mental y psicológico, aborda las representaciones vinculadas a los ritos y tradiciones, actitudes de apertura, etc. (*Ibíd.*: 35-36; Serrano, 1981).

3.2. Programas educativos post 55: entre el currículum único y el bifurcado

Hemos visto que el sistema educativo generado en 1955 propuso dos subsistemas paralelos de enseñanza: rural y urbano. Habría que añadir que cada uno de estos subsistemas tampoco era homogéneo. Por ejemplo, dentro de la educación rural el sistema nuclear mantiene una estructura desigual de poder y privilegios entre las escuelas seccionales y la escuela central. Las seccionales, en general, sólo organizan tres años de escolaridad, tienen maestros interinos, se les simplifica el programa; en cambio, en la escuela central hay un director que hace cumplir el programa, acoge a maestros normalistas y recibe mayor apoyo. En ese sentido diferenciador del currículum, resumiremos a continuación el marco general de los planes de estudio.

Proyecto socializante y técnico

Al partir de una estructura de enseñanza balcanizada, como decía Sanginés (1968), hay que ver sobre todo el programa correspondiente al área rural. La escuela central nuclear de la educación fundamental campesina comprende seis cursos y los contenidos propuestos son: educación para la salud, lenguaje, aritmética, educación moral y social, educación manual, económica y prevocacional; educación para el hogar y educación estética, agropecuaria, industria y artesanías rurales (CEB, art. 127. En: Serrano, 1981: 34-35).

En las escuelas seccionales, los contenidos se desarrollan de modo más sencillo y más práctico. Dado que el centro de interés está puesto en el desarrollo de las comunidades y del país, no aparecen explícitamente los problemas relativos a la didáctica o las técnicas de enseñanza, el método de trabajo se basa en fomentar la participación, la orientación vocacional, la expresión y creatividad y el logro de autodisciplina, apoyándose en proyectos de trabajo de la escuela, de la comunidad y de las cooperativas (*Ibíd.*: 35; Getino, 1989).

Los contenidos curriculares se estructuran según los "campos de acción" priorizados: la salud (higiene) y saneamiento ambiental, la educación para el mejoramiento de la economía, de la vida familiar (economía doméstica) y de viviendas; la gestión del tiempo libre, el conocimiento del mundo social y cultural que rodea, y la educación cívica (Serrano, 1981: 35-36). En resumen, según Getino (1989), los conocimientos básicos exigidos para el desarrollo del pensamiento y del medio rural eran: "hablar y escuchar, leer, escribir, calcular, pesar y medir" (*Ibíd.*: 211). Así se cumple el principio de la educación fundamental campesina limitándose a transmitir conocimientos elementales a campesinos.

Inicio de la orientación tecnológica

Existen diversos comentarios del Código y los *Estatutos de la Educación Boliviana* de 1969 (Getino, 1989; Camacho *et al.*, 1991c; Martínez, J. L., 1988) pero carecen de una base empírica de las prácticas escolares y curriculares como son, por ejemplo, el manejo en el aula de los programas, textos, materiales y otros. Desde el punto de vista administrativo y político, en el período de Barrientos y en otros regímenes militares, la centralización fue mucho más marcada con relación al período anterior ya que el mismo Presidente de la República intervenía en las decisiones de los quehaceres educacionales. En este contexto histórico, se creó el Consejo Supremo de Educación encargado de la elaboración de los programas escolares (Getino, 1989: 246-256).

El fondo ideológico de los programas se entrama con el "humanismo cristiano" que los gobiernos militares —el de Barrientos y, con mayor fuerza, el de Banzer— imprimieron en la dimensión religiosa del hombre boliviano. A partir de esta concepción del hombre boliviano, se defiende la cultura nacional y se piden garantías para todos los ciudadanos, padres de familia, niños, maestros, frente a la anarquía y a la intromisión de los políticos en el trabajo educativo. Se hace hincapié en la "revolución interna" y en la "liberación integral" del país. Con esta visión humanista y unitaria se objetó la división institucional y curricular de la educación rural y urbana del anterior sistema (Getino, 1989: 232), pues no se debían formar ciudadanos de segunda clase como los campesinos. De igual forma, tampoco debía haber distinción entre la formación de maestros rurales y urbanos. En este marco, el carácter "socializante", "activo" y "político" del código, cedió a la dimensión humana, psíquica y cívica del desarrollo de los sujetos (*Ibíd.*: 241).

Sin embargo, los programas de estudio para el área rural fueron similares a los planteados en el *Código de la Educación Boliviana*

(CEB). La educación rural integral está relacionada con el contexto antropológico y los cambios económicos del agro y la castellanización sobre la base de la lectoescritura simultánea en base a la descomposición de palabras. Las ciencias sociales y cívicas están orientadas a la inculcación de fechas cívicas patrióticas con el fin de crear y fomentar la bolivianidad. La religión se propone como contenido educativo, aunque muchas veces se traducía en una materia más del programa. En la enseñanza de manualidades se encuentra una discriminación marcada entre oficios femeninos y masculinos; los varones trabajan con papel, paja y alambre, y las mujeres con telas, tejidos y alimentos. Las matemáticas ofrecen el contenido de las "matemáticas modernas".

Dentro del espíritu universal del hombre boliviano, no hay lugar para atender la diversidad, es más, la cobertura educativa hacia el área rural resultaba ser otro modo de control. Es en este período cuando reaparece el influjo de la psicología, ante todo de la corriente conductista y el planteamiento de los problemas técnicos de la enseñanza aprovechando las nuevas tecnologías.

Modelo tecnológico y unitario

En el gobierno de Hugo Banzer Suárez, con el apoyo de la Comisión de Racionalización Administrativa (CRA [1971-1978]) y con el asesoramiento técnico de la UNESCO y de la Organización de Estados Americanos (OEA), se realizó el *Diagnóstico Integral de la Educacional Boliviana* (MEC, 1973a). Se trata de un trabajo completo que abarcó la educación preescolar, la primaria, la secundaria y las Normales (rurales y urbanas). Las conclusiones más sobresalientes fueron las siguientes:

> Una tasa de escolaridad en déficit (con un) incremento más significativo en área rural que urbana; la deficiencia y falta de infraestructura educativa, sobre todo en el área rural considerando una evolución acelerada de la población escolar; un nivel de calificación del profesorado muy desigual. En cuanto al sistema de enseñanza, existe una superposición de estructuras del *Código de la Educación Boliviana* (CEB) y del Estatuto de Barrientos con efectos diferenciados en los planes de estudio que no se adaptan al área rural; su método de enseñanza se denomina ecléctico, activo y funcional. En la organización escolar y seguimiento se establece que los supervisores no están capacitados (a pesar de que el Instituto Superior de Educación Rural [ISER] se tomó la tarea de calificar en ciertas ramas del trabajo docente y de la administración escolar). No hay coordinación entre directores y maestros, ni planificación de actividades técnico-pedagógicas de parte de estos. El trabajo es demasiado individualista; el tiempo escolar (horario) no se adapta a criterios psicopedagógicos de los niños; la evaluación es muy ocasional y no permanente (MEC, 1973e).

Con relación a la educación básica, el diagnóstico expresó las siguientes observaciones:

> Los planes de estudio no guardan relación armoniosa con los objetivos y estructuras; existe una relación variable entre la teoría y la práctica; no hay una dosificación equilibrada del tiempo entre las "materias instrumentales" y las otras materias del currículum según el calendario escolar; los programas no reflejan las necesidades socioeconómicas de la sociedad y la comunidad; no hay ajuste entre objetivos específicos de las materias instrumentales y de las "materias de nivel", además no están formulados en términos "pedagógicos"; los programas son calificados como alienantes pedagógica y psicológicamente, porque no responden a los requerimientos de los educandos (no dicen cuáles son los requerimientos); las materias son muy ampulosas, hay carencia en materiales didácticos. A nivel de los maestros, se establece la falencia en el dominio didáctico (MEC, 1973a; 1973b).

Respondiendo a estas conclusiones, se lanzaron los nuevos programas de estudio en 1976, en los que el currículum se definió como un medio que articula la filosofía educativa y los productos del aprendizaje, con el fin de formar al individuo como miembro activo y efectivo de la comunidad. Se insistió en la articulación entre el cuerpo de objetivos, los objetivos específicos, los contenidos, las actividades y la evaluación. Los objetivos fueron considerados aquí como elementos vitales porque indicaban lo que se busca con la enseñanza y su elaboración constituyó en sí misma una técnica que los maestros debían conocer. Los programas contenían ocho asignaturas: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Estudios Sociales, Educación para la Salud, Educación Agropecuaria, Educación para el Hogar y Recreaciones. Cada una de ellas estaba estructurada según sus objetivos específicos, contenidos, actividades y evaluación.

Sus contenidos eran, a la vez, generales y detallados; eran generales porque no tomaban en cuenta la diversidad de condiciones en las que se aplicarían en las escuelas, y eran detallados, porque, por

ejemplo, en Lenguaje se propusieron 58 contenidos en promedio por grado (de Primero a Quinto grado). Aunque el número de contenidos variaba de una asignatura a otra; cada uno estaba desarrollado mediante varias actividades (MEC, 1976b). Globalmente, este programa parece estar centrado más en la estructura curricular y su desarrollo, es decir, en el trabajo docente como una técnica y en la "formación del hombre como individuo y como miembro activo y efectivo de la comunidad" (*Ibíd*.: 6), y menos en el aprendizaje de los educandos[36]. Se trata de un programa afín al modelo curricular por objetivos, desarrollado a nivel internacional en aquel período.

Casi de manera simultánea al mencionado diagnóstico se publicó una investigación que problematizaba los programas de estudio con relación a los modelos ideológicos que les subyacen (Payne y Balderrama, 1972). Las autoras analizaron los contenidos de los programas, los textos escolares y las prácticas de los maestros y sus implicaciones ideológicas con relación a las necesidades de los niños y a la comunidad escolar. Pero imbuidas de la concepción escolar liberadora y concientizadora —en boga en la década de los años 70— sus análisis permanecieron cautivos de la dicotomía entre educación liberadora y educación alienante. Para ellas el sistema educativo boliviano era alienante porque los planes y programas no respondían a las necesidades de los educandos ni retomaban las culturas nacionales (Baptista 1973a; 1973b; Payne y Balderrama, 1972).

Estas conclusiones coincidían con las del mencionado diagnóstico, aunque correspondían a grupos de trabajo con orientaciones ideológicas muy distintas. Los comentarios de Camacho refuerzan aún más este razonamiento porque sostienen que la propuesta curricular vino del extranjero y que el modelo pedagógico estuvo imbricado con el "*eficientismo* social" por lo que no consideró las diferencias culturales y lingüísticas; pero sí respondió a las trilogías "Dios, Patria y Hogar" y

36 Para el desarrollo de esta tecnología curricular se creó el Departamento Nacional de Currículum mediante el Decreto Supremo 7986 del 24 de junio de 1971. En términos de infraestructura escolar, como indicó un informe del ministro Niño de Guzmán (1977), la educación rural recibió un apoyo internacional importante para varios proyectos como el Proyecto Educativo Rural 1 (PER 1). Con este proyecto se beneficiarían las comunidades de los valles cochabambinos: 200 escuelas rurales; más de cien mil jóvenes y adultos capacitados en educación no formal; 1.000 estudiantes normalistas y 1.800 maestros rurales serían capacitados en ramas técnicas y artesanales y en educación bilingüe por radio (Niño de Guzmán, 1977). Por otra parte, el Proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA), cubriendo el sector educativo aymara, se ubicó en torno a la Normal Rural de Warisata (*Ibíd*.: 16-17). Por otra parte, el objetivo del Programa Educativo Rural 2 (PER 2) se centró en la formación y el mejoramiento docente y en la capacitación de maestros rurales (Amadio y Zúñiga, 1988).

"Orden, Paz y Trabajo", signos de lo que denominamos "humanismo cristiano tecnicista" (Camacho *et al*., 1991c).

3.3. Formación de maestros

Hasta el *Código de la Educación Boliviana* (CEB) de 1955, la formación docente estuvo marcada por el efecto de la "Misión Belga" y atravesada por las mismas contradicciones de la educación boliviana; por ejemplo, por la división entre escuelas Normales rurales para indígenas y escuelas Normales urbanas, o bien, entre escuelas Normales para primaria y para secundaria.

El modelo de la "Misión Belga" fue criticado a principios del siglo XX y más tarde, en los *Antecedentes* a la reforma del 1955, Chávez Taborga (1953) retomó esa crítica y alegó que aquel modelo era intelectualista pues profesionalizó a los maestros en un sentido formalista y cientificista, sin una orientación social. El espíritu fue la formación de maestros de elite, no tanto por su inteligencia como por su poder y riqueza, afirmó Chávez Taborga (1953).

Desde un punto de vista más radical propio de la izquierda nacionalista, J. Medrano (1952: 31-32) criticó a la "Misión Belga" calificándola como un sistema extranjerizante y contraponiéndole la contribución de Franz Tamayo quien había sostenido que los pedagogos negaron los valores nacionales, el "espíritu boliviano" y la "pedagogía nacional" (*Ibíd.*: 40). Lamentablemente, no precisó cuál sería el "espíritu boliviano" o la "pedagogía nacional". Por otra parte, Medrano valoró la organización de los maestros y cuestionó el concurso de méritos y la orientación política; para él, el maestro debía moldear hombres y mujeres cultos, responsables y trabajadores; mostrar un cierto optimismo sobre el destino de la patria y contribuir a elevar la técnica (*Ibíd*.: 53-54).

Hasta hoy no sabemos quiénes ingresaban a las Normales de Sucre y de La Paz (urbanas), como tampoco sabemos quiénes estudiaban en las Normales rurales indigenales. A juzgar por los criterios que se utilizaban para el ingreso a la Normal de Sucre —por ejemplo, contar con el bachillerato o con un determinado número de años en secundaria— se puede deducir que la población normalista no era de "origen popular", es decir, de áreas rurales o de medios sociales obreros, artesanos o empleados, sobre todo en lo que a las mujeres se refiere.

En cuanto a las Normales rurales, el postulado de formación de "maestros indígenas para indígenas", debatido desde principios del siglo, tampoco se hizo realidad, porque la población que iba a las Normales rurales no era necesariamente indígena y menos aún

indígena pobre. De todas formas, a pesar del déficit de maestros constatado por Álvarez Plata (1954) —con tan solo un 30% de maestros normalistas (2.209 exactamente) frente a un 70% de interinos (5.173 maestros y maestras)—, Sanginés registró un incremento de 14 escuelas Normales rurales fiscales y cuatro particulares en 1968.

En la década de los 60, las instituciones de formación docente recibieron un apoyo importante del Servicio Cooperativo Interamericano de Educación (SCIDE) y de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Ante todo, se beneficiaron de esta ayuda las Normales rurales de Caracollo, Paracaya, Santiago de Huata y Warisata.

Por otra parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) colaboró con el desarrollo del Instituto Superior de Educación Rural (ISER), creado en Tarija en 1963, para ofrecer cursos post Normales de especialización, aunque, como observa Sanginés (1968: 127-129), su enfoque seguía siendo intelectualista y poco relacionado con las necesidades de los docentes y alumnos. Por otro lado, con las reformas de 1969 se promovió la formación del "maestro único" y de nivel superior universitario. Probablemente, así se explica la tendencia "teoricista" y "pedagogista" de los programas de formación en ambos tipos de Normales, rurales y urbanas, que marcó una diferencia con relación a las actividades de la comunidad y la educación campesina que caracterizó la propuesta del *Código de la Educación Boliviana* (CEB). Sobre este punto, la propuesta de la Ley de Normales de 1975 no fue sustancialmente diferente; más bien reiteró la unificación de la formación docente rural y urbana (Getino, 1989: 239). Asimismo, es notable la didactización de la labor docente con el uso de tecnología educativa que aminora la función del docente como un actor socialmente valorado y como líder.

Algunas conclusiones

Los datos puestos de relieve en este capítulo sirven como piezas para la construcción de la problemática en torno a la enseñanza en la actualidad. De tal manera que este capítulo trata de contextualizar las preguntas actuales en torno a la dinámica escolar rural y en particular, las cuestiones que nacen de la propuesta de Reforma Educativa de 1994 y que se refieren, entre otras cosas, a las políticas curriculares, al lugar que ocupan los niños y los maestros en la orientación curricular, a la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB), y al currículum centrado en las competencias.

Desde la municipalización de la educación y desde la libre enseñanza de fines del siglo XIX, la evolución ulterior hasta el *Código de la Educación Boliviana* (CEB) de 1955 ha representado una larga conquista del poder estatal, definiendo la educación como una de las altas funciones del Estado. Sobre este proceso, se ha planteado que dicha centralización no puede ser, como el discurso culturalista ha enfatizado en los últimos años, sinónimo de homogeneización cultural y lingüística, argumento que ha sustentado la propuesta de la Educación Intercultural y Bilingüe y el debate sobre la diversidad cultural. En ese sentido, aún no se ha estudiado sistemáticamente la experiencia de las escuelas indigenales de los años 30, aun cuando se reitera el valor que representa la "escuela *ayllu*" de Warisata.

Si después de medio siglo esa homogeneización no se ha logrado, ¿se puede concluir que fue un fracaso aquella política educativa? Cabe recordar que la dicotomía entre homogeneización y diferenciación no es el nivel en el que se plantea el problema, pues la cuestión no es si la escuela homogeneiza o no, cultural y lingüísticamente. Lo que se ha tratado de argumentar es que la escuela y las políticas de enseñanza están permanentemente produciendo o clasificando grupos símiles y diferentes. Esta idea se ilustra con la institución misma del *Código de la Educación Boliviana* (CEB) de 1955.

En efecto, si bien por un lado este Código representa la cima de la centralización y unificación de la educación, cuyo discurso nacional permite pensar la homogeneización cultural, por otro lado, ¿qué significa el establecimiento de los sistemas de enseñanza rural y urbana, que llegan a depender de dos ministerios diferentes, con asignación de dos currículos distintos, con dos estructuras organizativas disímiles, con población diferente a la que atender y cuyo personal docente se forma en Normales distintas? Al parecer, el Código fue un instrumento estatal que logró expandir un sistema escolar a partir del Estado, pero de forma diferenciada (v. *Programas Escolares Graduados para Ciclo Primario*. Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indigenales, 1948).

Antes de los cambios de los años 50, al ser la sociedad boliviana una sociedad *dicotomizada* y con una escolarización restringida, el sistema de enseñanza no logró establecer criterios de jerarquía generalizada porque precisamente las relaciones sociales y escolares estuvieron divididas; lo que ilustra el hecho de profesionalizar a los indígenas en obreros industriales o agrícolas y artesanos, y no en otras profesiones.

En cambio, la escuela secundaria estaba concebida para la población de "elite", para formar el grupo social dirigente por lo que se estableció principalmente en capitales de provincia. Así, el sistema escolar era una variable decisiva pero restringida. En cambio, la extensión de la escuela después del Código contribuye a la diferenciación social de manera más general[37], proceso del que es parte la "movilidad social" de los maestros rurales a la que Sanginés se refería. Las propuestas posteriores han tratado de unificar la división educativa rural y urbana, pero sin lograrlo.

El enfoque curricular ha evolucionado desde un humanismo clásico estetizante (v. Rouma, 1916) hasta una tecnología científicamente fundamentada (MEC, 1976a; 1976b), donde la concepción de sujeto también diverge, entre el ciudadano culto, el agente político y el individuo eficiente. Cuando hablamos de humanismo clásico, nos referimos al hecho de que el currículum se orienta en función del ideal de la formación humana donde se conjugan la moral y la belleza intelectual y física del ciudadano culto. Desde este punto de vista, incluso el trabajo manual permite perfeccionar lo físico, lo intelectual y lo moral: el dibujo debe educar la percepción, la educación física debe formar o reformar el cuerpo del indio, etc. En cambio, cuando el currículum se define como una tecnología, prima la función y menos el sentido o el ideal humano; el sujeto no está definido tanto por las relaciones sociales sino por la eficiencia y el deber divino abstracto. Respecto a estos dos modelos curriculares, la década de los años 50 representó un momento peculiar en la medida en que trató de involucrar a los agentes en la acción educativa; por ejemplo el maestro rural fue proyectado como actor de cambio a través de la escuela fundamental campesina.

En cuanto a los agentes, la educación "popular", esto es, la educación de los indígenas, los campesinos y obreros —en una palabra, el "pueblo" o la "masa"— tenía un objeto diferente al de la educación secundaria: no era únicamente el niño, sino también el adulto. La última ilustración de esta idea fue probablemente la escuela y el desarrollo de comunidades planteada en las décadas de los años 50

37 La hipótesis de "homogeneización cultural" tiene una aceptación común hoy en día, como atributo del modelo dominante de la sociedad capitalista occidental. Sin embargo, en esta investigación se plantea que el concepto de diferenciación social y cultural es también un mecanismo inherente y subyacente a este modelo económico moderno que había planteado y estudiado Jean Baudrillard en sus primeros libros: *Crítica de la economía política del signo* (1974), *La sociedad de consumo* (1970) y *El sistema de los objetos* (1969).

y 60. El manual de funciones del maestro rural indica las cualidades del maestro y cómo él debe mantener su escuela como paradigma ante la comunidad, diferente y distante de lo que sucede en ella, pero que oriente su dinámica; tanto la escuela como el maestro deben ser un referente para las familias en orden, limpieza, salud y moral (SCIDE, 1957).

La experiencia de las escuelas indigenales ha mostrado algo más. Como escribió Elizardo Pérez (1992: 81-82), los indios aprendieron a manejar la plomada, utilizar el cemento y a plasmar un nuevo concepto acerca de lo que es y debe ser la vivienda; además, se introdujo una nueva cultura de trabajo. Empero, el punto de partida es el adulto, no el niño. Lo que está en juego es la sociedad indígena de trabajadores cultos, donde el "maestro intercala un golpe de martillo y el uso del silabario" (*Ibíd.*: 85-86).

Este modelo cuyo centro pedagógico es el trabajo, la vida de los adultos y la sociedad, se ha perpetuado hasta nuestros días: el último ejemplo más notable es la propuesta de los programas de estudio de 1976, donde el maestro tiene un rol importante de intervención y el niño ejecuta tantas actividades como el maestro exija. Esto no quiere decir que el niño no fue tematizado en la escuela; lo ha sido pero siempre a partir de enfoques más amplios. Desde fines del siglo XIX, la escuela activa y la escuela nueva fueron las que más valoraron al niño, al igual que las experiencias de educación popular de la década de los 70; empero su repercusión al nivel de las políticas nacionales no pasó de ser un matiz de las propuestas. A este efecto, el niño aparece con fuerza en la propuesta de la Reforma Educativa de 1994, esta vez a nivel del discurso estatal. ¿Por qué?, ¿qué sucede cuando esta propuesta llega a las comunidades campesinas, donde el niño no está conceptuado necesariamente tal como lo hace la Reforma Educativa o de manera general el sistema educativo nacional?

La representación del magisterio ha transcurrido desde la abnegación y la misión vocacional hasta la función donde la necesidad se hace virtud. Es decir, desde un trabajo misionero y "gratuito", sobre todo cuando se trató de los pueblos indígenas —como se planteó con énfasis en la década de los años 30— hasta el cumplimiento del empleo para el que está formado: el maestro como empleado o funcionario. El cumplimiento de la misión implica llevar una vida paradigmática respecto al "pueblo", es decir, distanciada: el maestro es un modelo que lleva luz y saber al pueblo sumido en la ignorancia, donde la escuela es la casa del saber.

Pero, ¿qué sucede con esta idea, cuando la escuela y el maestro ya no representan centros ni fuentes de poder y de conocimiento, y cuando dejan de ser los únicos centros paradigmáticos de inducción hacia la modernidad y la civilización? Este desafío fue planteado por la Reforma Educativa al señalar que la escuela debe responder a las necesidades de la comunidad y no a la inversa. En consecuencia, el maestro se convirtió en un apoyo, desamparado de muchos valores sociales otorgados anteriormente. Perdió el valor social porque como grupo social se popularizó y empobreció; en lo cultural, los conocimientos que el maestro utiliza se banalizaron; en lo simbólico, por la erosión de los valores anteriormente mencionados perdió autoridad e imagen. Además por parte de los padres de familia existe la tendencia de controlar a los maestros como a funcionarios públicos o empleados (Yapu y Torrico, 2003).

Finalmente, en cuanto a la lengua en la escuela, el *Proyecto del Código de la Educación Boliviana* (1954), con respecto a la enseñanza bilingüe decía que la "campaña alfabetizadora se hará en las zonas donde predominen las lenguas vernáculas, en el idioma nativo, sin perjuicio de la utilización del idioma castellano como factor necesario de integración lingüística nacional" (Art. 102. En: Comisión de Reforma de la Educación, 1954).

Villagómez (1979: 46) es más preciso al respecto señalando: "En las zonas rurales monolingües (…) será indispensable iniciar la acción educativa y la enseñanza de la lectura mediante los idiomas nativos, aprovechando luego ese conocimiento de la lectura para facilitar el dominio del castellano". Para dicho efecto se adoptarán alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el idioma castellano.

El *Código de la Educación Boliviana* (CEB) no enuncia en ningún punto las características de la enseñanza de las lenguas nativas ni la modalidad de enseñanza bilingüe, sin embargo el Ministerio de Asuntos Campesinos (MAC) tenía una Dirección del Instituto Indigenista Boliviano y posteriormente mantendría relaciones con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), financiado y dirigido por instituciones norteamericanas, con fines de estudiar los idiomas y costumbres de los grupos indígenas, publicar trabajos sobre fonología y gramática de lenguas nativas, entre otras cosas. En la década de los años 70, como ya anotamos, se dieron experiencias de enseñanza bilingüe (Programa Educativo Rural, PER 1 y PER 2), cuyo propósito no era mantener y desarrollar las lenguas nativas sino mediar el tránsito a la enseñanza y aprendizaje del castellano, es decir, impulsar el modelo de educación bilingüe de transición.

CAPÍTULO TRES

Socialización de niños, lenguaje y educación rural. La Reforma Educativa de 1994[38]

Como la reseña histórica del capítulo dos sugiere, las políticas educativas a menudo han tenido mayores dificultades con la educación rural e indígena. Por ello, este capítulo indaga los discursos y las prácticas realizadas en escuelas rurales de Tarabuco (provincia Yamparáez) del departamento de Chuquisaca, bajo la implementación de la Reforma Educativa de 1994. Como tantas otras políticas educativas, esta reforma construyó un discurso que enfatizó con particular atención el niño, el aula y la organización pedagógica. Este tema, desde el punto de vista de los estudios curriculares sugeridos anteriormente —en el proceso de selección, organización y puesta en práctica de conocimientos—, es abordado mediante la descripción y el análisis de la enseñanza de la lengua, la lectoescritura, y las relaciones sociales del niño en el aula.

El análisis de la relación maestro-lengua-niño retoma el concepto de campo escolar donde es necesario considerar los centros de decisión y las reglas que emanan de ellos; el discurso pedagógico centrado en competencias de producción de textos o bien la conciencia fonológica; la posición del maestro frente al niño; el fortalecimiento de los poderes locales con los municipios o las organizaciones sociales, etc. De esta manera la enseñanza de lectoescritura o alfabetización se analiza en el contexto de las relaciones sociales y culturales diferenciadas del país y de las comunidades seleccionadas; y no sólo desde el punto de vista técnico. Por razones de espacio, el nivel estatal-central,

38 El texto de este capítulo recoge algunos datos de la investigación realizada para el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB) *Políticas del Sujeto y Dinámica Escolar. De las prácticas áulicas a la formación docente* (1999). Por otra parte, algunas partes de este trabajo fueron publicadas en el número 4 de la revista *T´inkazos* (1999) y en Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) 50 Años; Ana María Goetschel, *Perspectivas de la educación en América Laitina*. Quito: Flacso, 2009.

donde se define el currículum nacional, constituye sólo un punto referencial en este estudio dedicado a las comunidades y escuelas de Cororo, San José del Paredón y Pisili, en el distrito de Tarabuco, provincia Yamparáez, región quechuahablante del sureste boliviano (Yapu y Torrico, 2003).

1. La escuela, entre la tradición y la reforma

La dimensión histórica es importante para comprender la trama social en la que se desenvuelven las prácticas escolares como micropolíticas locales y las políticas regulatorias del Estado (Popkewitz, 1994; ILDIS-CEDLA, 1995; Yapu, 2007a; 2007b). Sin embargo, como se señaló, por razones de espacio, no es el propósito de este capítulo detenerse a ver ese aspecto. Tan sólo cabe mencionar que durante el siglo XX se impuso un modelo bastante particular de enseñanza de lectoescritura alfabética, silábica, denominada también "directa" y de "palabras normales"; un modelo pedagógico ambiguo que pretendió combinar una visión experimental, humanística y técnica, dirigida sobre todo al mundo indígena en lengua castellana.

En cambio, los promotores de la Reforma Educativa, al menos los que realmente apostaron por un cambio profundo y paradigmático, insistieron en un currículum centrado en el aprendizaje de los niños, en ofrecer condiciones para el conocimiento significativo, en formar niños lectores y productores de textos. Sostuvieron que el niño no llega a la escuela *tábula rasa*, que lo lúdico es pedagógico, que los maestros deben apoyar al aprendizaje de los niños, que la escuela debe interactuar con el contexto y la vida cotidiana, etc. Estos son los ingredientes de la escuela nueva en tiempos de Reforma Educativa, de los cuales sólo algunos aspectos relativos a la socialización de los niños serán objeto de análisis de este capítulo.

1.1. Las escuelas en su génesis y proceso

En otro trabajo (Yapu y Torrico, 2003) se ha sugerido que la propuesta de la Reforma Educativa careció de una visión integral entre lo curricular y lo institucional, de una teoría sólida sobre las instituciones y las organizaciones sociales y educativas que la sustente; mantenía intacta la antigua dicotomía entre lo administrativo y lo académico, y no se cuestionó en profundidad los modelos de gestión vigentes ni su articulación con lo curricular. La Ley de Reforma Educativa y sus reglamentos se articularon con la Ley de Participación Popular, empero

sin elucidar cómo se pensaría, construiría y conduciría la nueva escuela de la reforma.

El paralelismo de las dimensiones institucional y curricular tiene consecuencias porque permite operar de forma independiente y hacer saltos de niveles en el sistema educativo, por ejemplo desde el nivel central-nacional al aula, muy común en sistemas de enseñanza centralistas como es el caso boliviano. Así tenemos el ejemplo la elaboración del Tronco Común Curricular, con sus programas de estudio y con los módulos de aprendizaje, producidos a nivel nacional y que fueron transmitidos a los maestros, al uso propiamente áulico, mediante un proceso en el que los diferentes niveles departamentales, distritales y de núcleo[39] no intervinieron. Sucedió algo similar con la concepción del niño que —como modelo de niñez de la Reforma Educativa determinado a nivel nacional— no fue discutido en diferentes contextos de socialización de los niños: grupos sociales populares urbanos o rurales, "clase media" urbana letrada, etc.[40]

Genealogía de las escuelas primarias rurales

La historia y los procesos locales de las escuelas no corresponden necesariamente con las políticas nacionales; y no hay ninguna razón para que así sea. Las escuelas primarias diseminadas en las áreas rurales pueden verse como la "mano larga del poder del Estado" y también como parte de los aparatos ideológicos estatales —en el sentido *althusseriano* del término— o, incluso, pueden verse como un mecanismo de difusión de la "cultura nacional" marginando u oprimiendo las "culturas nativas". Sin embargo, esta estrategia y acción sólo designa los "efectos de la dimensión político-institucional"; los cuales de ninguna manera pueden rendir cuenta de las particularidades locales de las comunidades.

---

39 El "núcleo" escolar es un nivel de organización del sistema educativo nacional que funciona ante todo en áreas rurales. En los centros urbanos, con la Reforma Educativa, se llegaron a conformar núcleos escolares denominados "redes" educativas. Un núcleo está conformado por un conjunto variable de unidades educativas, entre 6 y 12 escuelas.

40 Los modelos de socialización durante los primeros años escolares de niños de familias rurales, indígenas o de la clase media urbana son prácticamente desconocidos. Por eso, la propuesta de Reforma Educativa no fue comprendida en su aplicación ni tuvo algún resultado efectivo en áreas rurales; al contrario, resultó coincidente con la vida y la visión social de la niñez de la clase media urbana. Algunos estudios referidos al tema son: Romero (1994), Carter y Mamani (1989), Arnold y Yapita (2000), Yapu y Torrico (2003) y Yapu (2010).

Las escuelas rurales en la zona de Tarabuco[41] fueron creadas en su gran mayoría en el período posterior a 1952, cuando entraron en vigencia la Reforma Agraria de 1953 y la Reforma Educativa de 1955 con el *Código de la Educación Boliviana* (CEB). La creación de las escuelas rurales de Tarabuco fue producto de la escolarización del área rural con la "educación fundamental campesina", la apertura política hacia los campesinos y la estructuración de nuevos poderes locales bajo influencia de los sindicatos agrarios. En ese marco se crearon las escuelas, en general, por el impulso de los propios campesinos; muchas escuelas funcionaban como escuelas privadas durante unos dos años y, luego, fueron fiscalizadas, es decir, convertidas en escuelas públicas. Algunas de ellas llegaron a ser escuelas centrales de los núcleos.

La fiscalización de las escuelas rurales puso a los comunarios frente a un dilema: por un lado, existía la posibilidad de que los maestros fueran pagados por el Estado pero, por el otro, esto significaba que la comunidad perdía el control curricular y administrativo. Esta historia es conocida en Bolivia, pues a medida que el Estado implantó la escuela pública y gratuita en áreas rurales, tomó también control sobre ellas. En este sentido, cabe anotar que hasta el día de hoy en el campo hay muy pocas escuelas privadas.

Las escuelas de Cororo y San José del Paredón (ambas pertenecientes al municipio de Tarabuco y comentadas en este trabajo) testimonian que nacieron como parte de una estrategia de las relaciones sociales de poder local. En las dos comunidades se puede percibir que la escuela nació fruto de muchas tensiones y que al final los campesinos se la apropiaron. De tal manera que la escuela es la instancia que permite a las comunidades introducirse al ámbito del conocimiento y eventualmente asimilar diversos tipos de conocimientos que los propios comunarios no pueden generar. Así, los conocimientos escolares —aún siendo extraños a las culturas locales— llegan a ser parte de la identidad social de las futuras generaciones.

En este sentido, la historia de la escuela rural está ligada al logro de nuevas experiencias y conocimientos para los campesinos.

41 Las tres escuelas estudiadas en este capítulo están ubicadas en el distrito de Tarabuco (municipio de Yamparáez) y pertenecen a dos núcleos educativos: el de Cororo, por un lado y el de San José del Paredón (al que pertenece Pisili), por el otro. Los análisis sociodemográficos y económicos definen la zona como una de las más "pobres" del departamento de Chuquisaca, caracterizada por mantener la cultura tradicional denominada "*Yampara*", aunque esta afirmación es, en realidad, discutible. La zona de estudio no es homogénea y el análisis en este texto permitirá entrever las diferencias.

Y la escuela es una de las fuentes, con su lenguaje, lengua e imagen de sujeto que propone. También está relacionada con la formación de nuevas estructuras de poder local como el sindicato, ya que el conocimiento escolar, por mínimo que sea, resulta ser una variable importante para la organización de las estructuras sindicales.

En la comunidad de Cororo, la creación de la primera escuela fue muy requerida, como insisten sus dirigentes; en cambio, la fiscalización y nuclearización ya no lo fue, porque las autoridades de la dirección departamental fueron quienes decidieron esta transición. En San José del Paredón, sin embargo, no se conoce el mecanismo de la fiscalización, pero se sabe que el paso de escuela seccional a escuela central de núcleo está relacionado con el Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe (PEIB), de principios de los años 90. El desarrollo de este proyecto no fue necesariamente fruto de la iniciativa natural comunal, aunque sus resultados fueron positivos para los comunarios constituyéndose, como experiencia, en la antesala de la Reforma Educativa.

La escuela: conocimiento y ceguera

En las comunidades de Cororo, San José del Paredón y Pisili (todas ellas pertenecientes al municipio de Tarabuco) estudiadas encontramos el viejo discurso de la escuela como un medio de lucha contra la ceguera asociada a no poder leer, escribir, contar y, por lo tanto, no poder ver y desenvolverse en el mundo (exterior). La escuela no se percibe tanto como una intromisión ajena a la comunidad, al contrario, la historia ha hecho que los campesinos se apropien de la escuela como un espacio instrumental.

Esta sociedad rural no es centrípeta, es decir, no gira sobre su eje indígena encerrándose en sí misma sino que está muy relacionada con el mercado económico local y con las ferias dominicales de Tarabuco, o bien con el mercado laboral nacional e internacional a raíz de la emigración temporal o definitiva al oriente boliviano o a la Argentina.

Por tanto la escuela es una instancia importante de mediación a través de la alfabetización en castellano y de los elementos básicos de aritmética. Estos conocimientos —a diferencia de una opinión que conceptúa la escuela como transmisora de conocimientos alienantes (crítica que viene desde los años 70)— para los padres familia, están muy relacionados con la formación de su ser como personas: el saber y el conocimiento están incluidos en la formación de las personas.

En este razonamiento indígena, el saber no es contingente —como el dinero o la tierra que poseen— sino que es como su ser frente al

mundo en movimiento. El conocimiento escolar por más mecánico, tradicional y extranjero que sea, con relación a la situación crítica del agro, tiene un alto grado de valor real y simbólico. Para los padres de familia es la única herencia que ellos dejan a sus niños y niñas. Además saben que se trata de una herencia cultural ajena que los maestros enseñan a sus hijos.

Esta concepción del conocimiento escolar y la relación que tiene con la condición social y cultural de los indígenas está anclada en el tiempo; viene de la creación de las primeras escuelas rurales[42] por lo que los indígenas están absolutamente conscientes del desafío que la escuela les impone: el dilema entre la reproducción de su cultura y la adquisición de nuevos conocimientos. Este es un punto que a menudo provoca falsos debates y que debe ser contextualizado en el marco de las relaciones sociales de poder local actual. Este anclaje en el tiempo de un tipo de conocimiento y su apropiación por medios populares y rurales del país —en parte producto del mismo sistema escolar— permite ver que los cambios al nuevo enfoque propuesto por la Reforma Educativa no fueron fáciles porque afectaron la relación entre el conocimiento y el poder dentro de las mismas comunidades, y con relación al mundo externo. Para los padres de familia, ellos mismos diferenciados según la estructura morfológica de las sociedades locales, la escuela está relacionada con un tipo de conocimiento y un tipo alfabetización que debe romper la "ceguera" y ofrecer instrumentos eficaces en diversos contextos sociales de trabajo que implican encarar situaciones interculturales como sucede, por ejemplo, con la emigración hacia centros urbanos o a países vecinos.

En este sentido, hay diversas concepciones del conocimiento y diversas formas de relacionarse con él. Los campesinos entrevistados destacan como algo central el concepto de *yuyay* como una competencia y una cualidad que se adquiere en un largo proceso de aprendizaje social en el cual la escuela no es sino un eslabón entre muchos otros. El *yuyay* se adquiere ante todo en la experiencia (donde también pueden estar los saberes escolares) y puede apoyarse en diversos criterios:

42 Aun cuando en la investigación se evidenció, en particular en Cororo, que la escuela no fue percibida de manera homogénea. Incluso, no todos vieron con buenos ojos la creación de las escuelas. Había padres de familia que se opusieron porque los niños y niñas escolarizados ya no querían trabajar la tierra, la escuela les convertía en "flojos"; las niñas perdían las habilidades y la costumbre de hilar y tejer. Hay que recordar que cuando las escuelas rurales se transformaban en escuelas centrales de núcleo, el sindicato y las autoridades obligaban la asistencia de todos los niños y niñas, bajo exigencia de las multas. El último ejemplo de esta situación se vio en San José del Paredón cuando su escuela devino central de núcleo.

i) El conocimiento involucrado, como saber, no se refiere a las destrezas (aunque es obvio que para la eficacia de las acciones de la persona tener destreza es indispensable) sino a su carácter social, a los valores sociales que conlleva su producción y su uso.
ii) Este término tampoco designa los contenidos en un sentido estricto que implicaría recurrir a la memoria, pues de hecho una de las acepciones de *yuyay* alude a la memoria, a recordar, a no olvidar.
iii) En tanto al saber y a la sabiduría del hombre y la mujer, *yuyay* refleja autoridad y respeto.
iv) Por eso, porque leer y escribir reducidos a su dimensión técnica e instrumental, de acuerdo a los dirigentes ancianos, ni siquiera es una condición indispensable para ser *uma* o dirigente máximo del sindicato comunal (situación que está cambiando con seguridad hoy).
v) En el camino largo del *yuyay*, la socialización escolar de los niños cororeños, pisileños y de San José del Paredón, sólo representa la parte instrumental del conocimiento y del *yuyay*.
vi) El conjunto de estos atributos, conocimientos y experiencias sociales complejas hace también que el adulto esté distante del niño quien debe seguir el camino largo sin esquemas rígidamente trazados. En este sentido, el adulto es una referencia o un apoyo para el niño.

Esto significa que la escuela ofrece ante todo *yachay* que designa las destrezas como saber leer, escribir y calcular permitiendo así comprender los textos jurídicos, escribir actas, leer noticias para eventualmente traducir al quechua. La escuela muy pocas veces, sino nunca, se ha concebido como la instancia donde se reproducen las culturas originarias, los ritos, el habla, etc. Ni los pisileños, ni los cororeños, ni los de San José del Paredón conciben la escuela para que los niños aprendan lo que los padres de familia pueden enseñar en la casa. Lo que quieren es algo diferente[43] y los niños y niñas deben aprender cosas diversas y nuevas.

Aquí surge un problema frente a la propuesta de la Reforma Educativa que con el fin de lograr aprendizajes contextuados y

43 En otra investigación sobre identidad de jóvenes aymaras (Yapu, 2008), se ha insistido que los padres de familia hacen todo lo posible para que sus hijos "ya no sean como ellos" y se ha denominado este fenómeno como "mandato generacional". Esta idea es muy común en medios sociales populares y campesinos rurales por lo que requiere más investigaciones.

significativos trató de reproducir en sus materiales educativos y actividades objetos de las comunidades rurales. Algo que no es una prioridad para los comunarios, ya que la escuela no ha cambiado su función alfabetizadora y el conocimiento transmitido sigue jugando un rol importante en las relaciones sociales de poder. Esto se percibe con claridad en el caso de Cororo —donde por razones socioeconómicas y por la ubicación temprana de una Escuela Normal y del núcleo educativo— la escuela llegó a ser el vector principal en los criterios de distinción social, aunque su evolución tropezó con escollos e incluso resistencias por parte de los padres de familia.

La descripción de las relaciones sociales en esta comunidad muestra grupos de familias altamente demarcados que otorgan funciones diferentes a la escuela. De tal manera que el acceso a la escuela básica no condujo necesariamente a una "igualdad" de condiciones y oportunidades entre los cororeños. Las mismas familias dominantes del hacendado accedieron a altos grados de escolaridad (actualmente son, sobre todo, maestros rurales), siguiendo de este modo la estrategia de reconversión del capital económico al capital escolar y cultural. De tal manera que los agentes que antes de 1950 basaban su poder en criterios de tenencia de tierra, actualmente apuntan hacia la profesionalización. Esto implica cambios en las relaciones sociales de la comunidad. Por ejemplo, los matrimonios y compadrazgos se realizan entre grupos que mantienen lazos estratégicos: se casan entre maestros o con personas que viven fuera de Cororo y de preferencia en la ciudad de Sucre; otros establecen compadrazgo con indígenas de las comunidades vecinas, etc.

En las comunidades de San José del Paredón y de Pisili[44], aunque la situación es un tanto diferente, hay que señalar que la escolarización acelerada desde 1990 con el impulso del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y su correspondiente nuclearización[45], ya ha contribuido a la diferenciación social incipiente al redoblar las antiguas diferencias por género, es decir, reforzando a los varones que salen más fácilmente de la comunidad y tienen un mejor nivel de escolaridad. De cualquier modo, los conocimientos escolares resultan ser nexos importantes de la comunidad con el mundo exterior. Por ello, vale la pena analizar la concepción de la escuela como instrumento alienante, simplemente como transmisor de la "cultura nacional" ajena a las "culturas locales" o también como el ente que trata de particularizar la tarea educativa en función de las necesidades culturales locales, sean éstas indígenas o no.

44 Es necesario reiterar que la escuela de Pisili forma parte del Núcleo Educativo de San José del Paredón.

45 La "nuclearización" y los "núcleos" son temas que mereces ser discutidos con cuidado a la hora de considerar los poderes locales. Aquí sólo se quiere expresar algunas inquietudes surgidas a partir de la investigación. Desde el punto de vista de la política escolar nacional, se enfoca principalmente esta cuestión como si se tratara meramente de una "instancia administrativa" de desarrollo curricular; sin embargo, desde una perspectiva histórica, se ha destacado la nuclearización como una experiencia original en el país. Los análisis del funcionamiento de los dos núcleos estudiados permiten considerar otros elementos. Se ha tratado de mostrar que los núcleos son en primer lugar "centros de poder" al nivel local porque concentran privilegios con relación a las escuelas seccionales. Las escuelas centrales reciben mayor atención en materiales (textos y construcción de aulas, por ejemplo) y recursos humanos (sólo normalistas con bastantes años de experiencia ingresan a las escuelas centrales), aseguran los años de escolaridad en todo el nivel primario (frecuentemente hasta intermedio), garantizan los ítems, reciben más visitas por parte de las autoridades (que casi nunca visitan las escuelas seccionales), existe más control del director hacia los maestros, etc. Por estas razones, convertirse en "escuela central de núcleo" implica una pugna entre escuelas y comunidades que en esta investigación se ilustró con los conflictos, desde 1990, entre San José del Paredón y Pisili.

Relaciones sociales, cultura y lengua

De los dos núcleos educativos estudiados en este capítulo (San José del Paredón y Cororo), uno aceptó la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) y el otro no. En este sentido, San José del Paredón acató la determinación del Programa de Transformación mientras que Cororo la rechazó. Este hecho fue interpretado de diversas maneras. En todo caso, éste es un hecho que permite discutir la imbricación entre relaciones sociales y políticas lingüísticas a nivel local. Así, la resistencia de Cororo y la aceptación de San José del Paredón están muy ligadas a sus historias sociales y escolares. Aquí es necesario precisar que el principal interés de la investigación no gira en torno a la educación bilingüe de la Reforma Educativa, aunque no están ausentes varias interrogantes al respecto. Más bien se quiere ubicar el problema a nivel de la lectoescritura, es decir de lo que implica la enseñanza de la lectura y la escritura en contextos sociales y culturales diferenciados, tomando en cuenta el postulado de que las políticas lingüísticas —entendidas como acciones sociales— están intrínsecamente ligadas a las condiciones sociales, económicas, culturales e ideológicas de las sociedades.

En este contexto, la evolución de Cororo va de una "comunidad" de ex hacienda a una pequeña concentración urbana. Los cambios se han operado a varios niveles. Primero, su economía agrícola está en "crisis" con una desigualdad de tenencia de tierra; la tierra con riego está concentrada en pocas familias y hay frecuentes sequías.

En segundo lugar, desde 1966 la Escuela Normal de Cororo ha jugado un rol importante en los cambios que experimenta este pequeño poblado. La Normal aseguró la escuela de la localidad como su "Escuela de Aplicación", acogió una población diversa entre docentes y estudiantes de habla castellana, con modos de vida diferentes como nuevos consumidores, provocando así la apertura de tiendas en el poblado e induciendo a la circulación de la moneda. Esto también impulsó la instalación de una antena televisiva mediante la que se capta principalmente un canal peruano.

En este contexto, la escuela central se consolidó como algo natural sin mucho esfuerzo de los comunarios trayendo consigo los beneficios propios de las escuelas centrales: maestros seleccionados y normalistas, materiales, visitas, control a los maestros, etc. En tercer lugar, la presencia de dos ONG tuvo importantes repercusiones en la zona: el Proyecto Social Cardenal Maurer (PROSCAM) que instaló una posta sanitaria —a partir de donde la enfermera apoya al club de madres que promueve el aprendizaje de cocina, higiene infantil, bordado, aprendizaje del castellano, etc.— y Plan Internacional que apoyó en el mejoramiento de viviendas del pueblo y en la construcción de la nueva escuela y del colegio secundario.

Este conjunto de variables aparentemente ajeno a la educación bilingüe está ligado a una educación en castellano y no en quechua, a una concepción de sociedad, o mejor, como ellos dicen, a una "sociedad civilizada" vistiendo cholo, hablando castellano, emigrando permanentemente, usando cada vez más la cocina a gas y el refrigerador, teniendo hijos normalistas o mejor universitarios y si es posible médicos o abogados. Este es el horizonte ideológico y de expectativas locales a partir del cual los cororeños toman posición ante la Educación Intercultural y Bilingüe o ante el modelo de alfabetización propuesto por la Reforma Educativa. En definitiva, la alfabetización, como se señaló, tiene sentido y valor dentro de las convenciones y relaciones sociales y culturales de dominación y sumisión (Garcés, 2005).

San José del Paredón, por su parte, tiene una historia distinta. En la aceptación del Programa de Transformación de la Reforma Educativa influyó mucho la ejecución del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) aplicado previamente entre 1990 y 1994. Este proyecto representó un conjunto de elementos y beneficios como la ideología culturalista y *lingüicista*, los objetos, los recursos tecnológicos, los recursos humanos y los medios financieros, entre otros. En las entrevistas con padres de familia de Pisili, una escuela seccional de Paredón, y de la comunidad de San José del Paredón, destaca que la enseñanza y aprendizaje del quechua en la escuela no está mal porque permite escribir cartas, actas, etc. y "hablar bien" en quechua. Según dicen, también pueden traducir lo que leen en castellano al quechua.

Sobre el primer aspecto (referido a los beneficios que significó la aceptación de la Educación Intercultural y Bilingüe) se puede sostener que la necesidad principal de los comunarios no parece haber sido la educación bilingüe ni el rescate de su propia cultura. La aceptación del programa vino a raíz de otros factores de interés para los comunarios. En Pisili aceptaron el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) porque esto aseguró más niveles de escolaridad para los niños y niñas; además de haber sufrido amenazas en sentido de que si no aceptaban el mencionado programa se iban a retirar ítems. Obviamente, volver a pagar a docentes privados o no tener más años de escolaridad para sus hijos no era algo que se pudiera admitir, de tal manera que aceptaron el programa, a pesar de que esto significaba perder en cuanto a su subcentralía sindical campesina ya que Paredón creó la suya, precisamente a causa de la nuclearización escolar.

En síntesis, la hipótesis propuesta es que la escuela y la comunidad de Paredón aceptaron el PEIB porque esto traía consigo la creación del núcleo y la conversión de la escuela seccional de la comunidad en escuela central; y así fue. Por tanto, como escuela central, Paredón aumentó gradualmente el número de su población y los grados superiores del nivel primario hasta octavo. Luego, en 2010 la comunidad de Paredón ya dispuso incluso de colegio secundario.

Además, el PEIB tenía apoyo de técnicos formados en Puno (Perú). Un director y maestros seleccionados establecieron un sistema de control estricto del cual los comunarios fueron partícipes. El control se hizo bajo planes de avance curricular sincronizando tiempos y contenidos para todas las escuelas del núcleo (p. ej. Lenguaje debía organizarse en el segundo período en todas las escuelas). Adicionalmente, pero de manera determinante, el proyecto contó con el sustento financiero de UNICEF lo que le permitió no sólo ofrecer incentivos a los maestros sino otorgar materiales educativos a la escuela. Además, el sindicato comunal de Paredón conformó su propia subcentralía, fragmentando la subcentralía de Pisili, lo cual es signo de poder en el área rural, donde algunas comunidades ganan y otras pierden. Este hecho provocó conflictos entre las comunidades de Pisili y Paredón, mostrando una relación estrecha entre el poder sindical de la comunidad y el desarrollo escolar.

En consecuencia, algunos dirigentes jóvenes de Michkha Mayu[46] y de Paredón valoran mucho el impulso de la educación bilingüe, sobre todo a partir del discurso militante a favor del uso de la lengua quechua. Según dicen, igual vistiendo de indio y hablando quechua pueden conocer y llegar a ser dirigentes de la subcentral sindical, e incluso, de la central de Tarabuco, a la que antes era imposible acceder. Esto es un indicio de que el conocimiento escolarizado ya no es atributo exclusivo de mestizos, “mozos” o “cholos”[47].

Sin embargo, sin restar importancia al trabajo de programas como el PEIB y de algunas ONG, el discurso de la reivindicación cultural y de la lengua originaria no se generó desde lo que podemos denominar la sociedad civil local. Como se ha afirmado, la promoción y la aceptación de la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) en Paredón y Pisili no fueron endógenas ya que vinieron desde otros espacios y estuvieron acompañadas y facilitadas por múltiples factores; por lo que se puede hablar de un “efecto heteronómico” en esta política. En ese sentido, reafirmar la dicotomía entre la cultura occidental dominante y las culturas andinas milenarias —en base a una versión andinista del problema— es un falso dilema pues por ambos lados las acciones y las movilizaciones culturales resultan ser heteronómicas y, más allá de la dicotomía, las prácticas y las actitudes se explican en la trama de las relaciones sociales del poder local, a menudo olvidadas.

2. Currículum, prácticas pedagógicas y lectoescritura

Este punto concierne a los contextos y situaciones de enseñanza y aprendizaje que comúnmente tienen lugar en el aula[48]. Existe amplia literatura (Sirota, 1987) sobre el tema, razón por la cual es necesario hacer algunas precisiones previas. En primer lugar, el nivel de concreción

46 Cabe recordar que la experiencia de la educación bilingüe, como rescate cultural de la zona, se lleva a cabo desde 1986 en la comunidad de Michkha Mayu, promovida por la ONG *Centro Cultural Masis*.

47 Al respecto, hay que decir que las transiciones no son fáciles. Un ejemplo de estos cambios difíciles en la zona es que el alcalde de Tarabuco (1997), categorizado como “campesino rico” de Lupiara Pampa, testimoniaba que él nunca fue aceptado bien en el pueblo de Tarabuco porque seguían “mirándole” como un campesino. En este sentido, aún siendo oriundo de Tarabuco, cabría preguntarse cómo el mencionado campesino llegó a ser alcalde.

48 No hablamos genéricamente de “contextos y situaciones de aprendizaje” porque la investigación no se planteó desde este ángulo por lo que no se hizo un seguimiento sistemático a otros espacios extra escolares y extra áulicos de enseñanza y aprendizaje. Además, hasta donde se pudo observar, el aula sigue siendo el espacio central de la escuela en términos del proceso de aprendizaje.

no cambia el enfoque; así el aula fue estudiada por conductistas y etnometodólogos, interaccionistas y fenomenólogos sociales. En segundo lugar, a veces los estudios aislaron el aula de los procesos sociales e históricos más amplios, hecho que fue criticado y que se está corrigiendo. Por último, esta instancia “micro” no es necesariamente más simple en su abordaje puesto que muchas veces aumenta de complejidad (dependiendo del enfoque de análisis). Aquí, a la luz de lo que se acaba de exponer, se presenta el aula como un espacio social, o más precisamente, como un microespacio de enseñanza y aprendizaje entrañablemente ligado a las relaciones sociales de poder que atraviesan el sistema escolar. Relaciones sociales que determinan y legitiman el mismo sistema como sucede, por ejemplo, con la relación que se establece entre el maestro y el niño, en la que uno ha de enseñar y otro ha de aprender.

Sobre este punto, los cambios pedagógicos de trabajo horizontal de la Reforma Educativa aún parecen ser muy limitados. En suma, se quisiera sugerir un análisis que pueda tratar a la vez la especificidad pedagógica en el aula y lo que su estructura y funcionamiento deben a otros niveles de la dinámica del campo escolar y social. Este asunto se ejemplifica presentando algunos datos de enseñanza de lectoescritura porque tanto los padres de familia, los maestros como algunos especialistas, mantienen intacta la “función alfabetizadora” de la escuela; lo que está cambiando son las “formas”.

2.1. El currículum y el aula

Desde el enfoque curricular, la problemática del aula y de las prácticas pedagógicas debe ir más allá del discurso oficial del Estado acerca del sistema de enseñanza ya que existen prácticas escolares que no se explicitan a través de dicho discurso. Esto es lo que sucede en gran medida con la enseñanza llamada tradicional. Con esto no se pretende afirmar que las prácticas áulicas se expliquen totalmente mediante las variables estructurales del sistema de enseñanza o que sean simples efectos del *habitus* de enseñanza profesional, producto de la historia social de esta institución.

Lo que se quiere poner en evidencia son los diversos ángulos a partir de los cuales uno puede ver las prácticas escolares en el aula que implican posicionamientos diversos de los agentes y sus relaciones, conocimientos, organización del tiempo y del espacio, y percepción de los mismos actores. Dicho de otro modo, hablar de currículum supone casi siempre hablar de decisiones políticas acerca de los conocimientos

en la escuela y en el aula, en las que también intervienen los intereses y las expectativas de los actores.

En este sentido, las reformas escolares han tratado de cambiar las formas de gestionar estas relaciones sociales y pedagógicas. Por su parte, la Reforma Educativa boliviana, como se anotó anteriormente, centró su interés en este nivel de acción: la relación maestro-alumno, la configuración del aula, la participación activa del educando, etc. (MDH-SNE, 1995). Aunque en las estrategias de gestión de materiales escolares se reprodujo la antigua dicotomía de un sistema centralista entre el Estado y las escuelas, y particularmente, entre los maestros de aula a la vez excluidos e incluidos. En efecto, el Estado determinó los programas de estudio publicados en 1995 y, posteriormente, se publicaron los módulos, las guías de las diferentes áreas y las guías y registros de evaluación. Este conjunto de componentes define la parte central del currículum nacional. Al final, los maestros son los que ejecutan, ya que el rol de los distritos y núcleos es puramente administrativo respecto al currículum nacional.

Por ejemplo, los materiales utilizados en Cororo —y particularmente los textos escolares— corresponden a los textos que se produjeron en el marco de los cambios transcurridos en los 70, como sucede con el libro de texto *Alma de Niño 1°* (Rivero, 1975)[49], cuyo enfoque curricular seriado no enfatiza en la producción de significados y textos. En todo caso, los significados que propone este libro de texto están sujetos a unidades lexemáticas o palabras simples —como: aro, perro, niño, higo, etc.— sobre cuya base se construye la comprensión. Esta enseñanza de lectoescritura se basa en el método de las "palabras normales" que se originó a principios del siglo XX y que está expuesto en los programas de 1915 y 1948.

En realidad, no se trata tan sólo de un método sino de una concepción de la lengua misma (ver Ilustración 1). Este material y su enfoque consideran importante el desarrollo de la conciencia fonológica y que los maestros comiencen por esta actividad yendo de lo simple a lo complejo (Yapu y Torrico, 1999; Torrico, 1947; Rivero, 1975); un modo de trabajo que ellos tienen interiorizado por su formación desde la escuela primaria hasta la escuela Normal.

Por su parte, los módulos de la Reforma Educativa, por ser materiales nuevos y por corresponder a otro enfoque curricular radicalmente distinto, además de ser poco didácticos, exigen una serie de estrategias de enseñanza y un discurso bastante elaborado para su uso.

49 Gladys Rivero de Jiménez es autora del libro *Alma de Niño 1°*, publicado en 1975.

En Lenguaje, por ejemplo, el maestro debe cambiar de concepción de lengua; de una decodificante y fragmentada a otra integral, textual y contextual. Esto representa un problema que a veces se minimiza por lo que muchos maestros ven este cambio como si fuese simplemente de método o de técnica. Incluso los responsables de la Reforma Educativa lo veían de esta manera aceptando fácilmente que los maestros combinen otros métodos y técnicas de enseñanza.

Ilustración 1. Texto escolar para el aprendizaje de la escritura *Alma de Niño 1°* (p. 36)



Fuente: Rivero, 1975.

Esta actitud atestigua que no se percibió adecuadamente la distinción y relación entre la concepción de la lengua y su método de enseñanza. De esta manera se confirma también que el razonamiento por competencias —planteado por la Reforma Educativa— restringe la lengua a su uso, criterio importante pero insuficiente en el ámbito del

lenguaje. En este sentido, vale la pena presentar algunos ejemplos[50] en base al trabajo de una maestra del Programa de Transformación en la enseñanza de lectoescritura en quechua, con el módulo de la Reforma Educativa por un lado y con el libro de texto *Muju* (MEC, 1993), por otro.

2.2. Dinámica social diferenciada en el aula, conocimiento y lectoescritura

Como se señaló previamente, las relaciones sociales y pedagógicas en la escuela y en el aula explícita o implícitamente van a la par de los sistemas clasificatorios. Hasta ahora ninguna reforma educativa pudo superar este hecho. Lo que cambia son los mecanismos y los criterios. La Reforma Educativa boliviana de 1994 no acepta esta hipótesis y propone, paradójicamente, como estrategia pedagógica, los "grupos de nivel" que en sí mismos implican un proceso clasificatorio[51].

En Cororo la maestra que ejercía la docencia cuando se realizó el estudio (1997) era de formación técnica, del hogar. Por los azares de la vida, llegó a trabajar como maestra interina y luego se profesionalizó en la Normal de la misma localidad. Por su especialidad, no debiera haber trabajado como maestra de grado, pero desde hace años se desempeñaba como tal. Para ella, ser maestra era un oficio no deseado que tenía que cumplir.

Durante su trabajo en el aula, la referida maestra por cuestión de facilidad tomaba el libro *Alma de Niño 1°* y lo desarrollaba según su criterio como buenamente podía ya que no estaba capacitada para ese trabajo. En la escuela se enseña castellano como la comunidad quiere, por tanto el conocimiento de esta lengua llega a ser un criterio implícito para la conformación de los grupos de niños en el aula. La maestra referida trabajaba con 21 niños que en el aula desplegaban sus diferencias reflejando de alguna manera la situación social y de residencia de los comunarios del propio pueblo según el nivel de escolaridad, la ubicación de la vivienda en el pueblo de Cororo, la tenencia de tierras, la migración, etc. En la conformación de los grupos de niños (cuatro grupos, en este caso) se hacía más evidente el conocimiento de la lengua castellana que se superponía con otros criterios

50 Los ejemplos mencionados en este texto se refieren a las escuelas de San José del Paredón y Pisili, en las que se describió y analizó el uso del texto *Muju* (MEC, 1993) y de los módulos (textos escolares) en quechua de la Reforma Educativa.

51 Los conceptos de "nivel" o de "niveles" en educación se han analizado bastante. Por ejemplo, ver: Christian Baudelot y Roger Establet, *Le niveau monte*. París: 1989.

como el uso de la vestimenta, la limpieza, etc. Los grupos de niños se conformaban también por género, aunque este elemento no era una variable que marcara diferencias en el trato por parte de la maestra.

Por otra parte, en San José del Paredón, cuando se realizó el estudio (1997), la maestra de primero era una joven universitaria formada en lenguas, especialmente en quechua. Ella declaraba comprender la propuesta de la Reforma Educativa y asumir las implicaciones del trabajo con el módulo; lo que suponía promover el aprendizaje activo, significativo y participativo. Suponía también considerar a los niños como sujetos constructores de sus propios conocimientos, responsables, cooperativos y productores de textos. Por otra parte, la Reforma Educativa postulaba a un maestro guía o apoyo que dejaba de lado su condición de signo de poder y de castigo.

No obstante, como tantas otras maestras rurales, la maestra de San José del Paredón no estaba trabajando por vocación, sino porque tuvo dificultades de egreso en la Universidad. En esto compartía la situación de la maestra de Cororo, con la única diferencia de que en este caso la maestra se sentía segura de lo que debía hacer, a tal punto que no tomaba en cuenta la intervención del asesor pedagógico. Esta maestra trabajaba con 27 niños (11 varones y 16 mujeres).

Por otra parte, por distintas razones tampoco se cumplía el postulado del "aula abierta" planteado por la Reforma Educativa, ni se compartía el trabajo entre colegas maestros, a pesar de que el "currículum integrado" suponía el "trabajo en equipos". En este sentido, la maestra de Cororo insistía en el trato igualitario a los niños y en el avance curricular según el ritmo de cada uno. Desde esta perspectiva, daba mayor opción a que los alumnos canten o dibujen; dos actividades que realizaban casi diariamente. Esta "libertad otorgada" a los niños y la aceptación del "juego" en la enseñanza áulica produce una relación ambigua con los padres de familia, pues para ellos los niños de primer año no estarían todavía en condiciones de trabajar o elegir libremente lo que harán.

Asimismo, esta libertad que deja a los niños elegir exige buscar otras estrategias de relacionamiento con ellos, ya que la maestra está impedida de recurrir a castigos físicos. En este marco, interviene el "gobierno escolar" que, despojado de su concepción se convirtió en un mecanismo mediador del poder de la maestra en el aula frente a los niños. El gobierno escolar funciona mediante un sistema compartido de control entre la maestra y los niños. Ejecuta su acción bajo diversas formas: delaciones, amenazas o violencia física que, palo en mano, establece el orden disciplinario en el aula a diario. Los miembros del

gobierno escolar —y, en particular, el niño responsable— están imbuidos de valores y juicios morales, dado que cualquier acto o dicho "indebido", no aceptado por la maestra, es reprendido, como una vergüenza para él.

La moral se constituye así, en un instrumento autorregulador del niño responsable. Es más, el gobierno escolar está constituido por un grupo de niños y niñas que son quienes mejor responden a las expectativas de la maestra en términos de lectura y escritura como decodificación tradicional. De esta manera, no sólo el poder vuelve a asociarse con el conocimiento, sino específicamente con el conocimiento tradicional; de tal modo que hasta la maestra vuelve a valorar, subrepticiamente, un sistema de decodificación que, en realidad, nunca había abandonado. En la conformación de los grupos y, en particular, del gobierno escolar, intervienen criterios de conocimiento que distinguen los que "saben" y "responden" de los otros, entre quienes están incluidas las niñas "atrasaditas", definidas así por un proceso de exclusión gradual.

Inicialmente, en las escuelas estudiadas, la ocupación del espacio por grupos no respondió a ninguna función pedagógica y la maestra no intervino directamente. Los grupos se formaron por afinidad de parentesco, vecindad o amistad, sin romper por tanto las relaciones sociales extra escolares. Las diferencias mencionadas se evidenciaron en el mes de octubre de 1997, a sugerencia del asesor pedagógico. La maestra intervino y conformó dos grupos: el de las "atrasaditas" que se ubicó delante de la clase y cerca a la mesa de la maestra, y el del gobierno escolar compuesto por los mejores decodificadores. De acuerdo al nuevo currículum, los criterios de formación de "grupos de nivel" debieran ser el "ritmo de aprendizaje" y el "logro de competencias" de los niños.

Sin embargo, como estos criterios de competencias no eran bien comprendidos ni gestionados, en rigor no se puede hablar de la aplicación de ninguno de estos conceptos propios de la Reforma Educativa. Entre tanto, seguían operando de hecho la expectativa y el *habitus* profesoral de las maestras: una visión jerarquizada del aprendizaje de la lectoescritura que va de lo simple (fonemas, sílabas, grafemas) a lo complejo (oraciones y textos)[52]. Al respecto, un contrapeso parcial

52 En Pisili, la figura no cambia. La decodificación y el aprendizaje del niño está centrado en las "etapas de desarrollo" (edad). Uno de los criterios de clasificación es la competencia decodificadora entre los "rápidos", los "regulares" y los "duros" (aquellos que no pueden decodificar). El avance del curso sigue la planificación curricular y el ritmo de un "grupo de referencia" formado por los rápidos, y se aplica un trato

resultaba ser el discurso moralizante de la maestra basado, por ejemplo, en ser cooperativos y respetuosos con sus pares aun cuando en el ámbito doméstico los niños siempre jueguen a ser el "mejor" o a "ganar" (*atipay*) con el criterio de la jerarquía por edad. Es probable que el concepto de "proyecto pedagógico" planteado por la Reforma Educativa hubiera podido estructurar mejor la acción de las maestras y de los niños, sin embargo, esto es algo que no se pudo llegar a comprobar puesto que la mencionada estrategia no se llegó a utilizar en las escuelas estudiadas.

En este contexto anárquico del proceso pedagógico, se corre el riesgo de que el niño, como sujeto del proceso, se convierta en una pieza clave de su propia diferenciación e, incluso, de su mismo fracaso, ya que se afirma que los "grupos de nivel" deberían ser fruto del "aprendizaje" y del desempeño del alumno. También se corre el peligro de "naturalizar" los procesos sociales extraescolares como procesos "cognitivos" valorizados en la escuela o de que, a la inversa, los procesos cognitivos de los niños denoten la cultura y el medio social, y sirvan para estigmatizar a los propios niños; concepción, esta última, que condujo a la "pedagogía de compensación" en los años 70.

Lengua y lectoescritura

La socialización escolar de los niños mediante la lectoescritura en la escuela de Cororo permite resaltar la idea de que la enseñanza tradicional no está centrada necesariamente en los contenidos, sino en las destrezas fónicas y "escriturales", como ejercicios de decodificación. Como hemos sugerido, este enfoque y procedimiento decodificante de la lengua se ha instituido a la largo de la historia y no difiere de una lengua a otra, como se ilustra en los textos escolares *Alma de Niño 1°* y *Muju*[53], en castellano y quechua respectivamente cuyas estructuras son similares y que conducen a trabajos pedagógicos semejantes.

¿Qué se puede decir de la "enseñanza tradicional" de lectoescritura en Cororo? El libro de texto *Alma de Niño 1°* tiene una larga filiación y una tradición implantada en el país durante el siglo XX.

diferencial negativo hacia los grupos "regulares" y "duros" (Cazden, 1991; Cook-Gumperz, 1988; Coll *et al.*, 1996).

53 El enfoque tradicional decodificante se apoya en textos de tipo *Alborada, Alma de Niño*, *Flores*, etc., y en quechua en el texto *Muju* publicado inicialmente por la Comisión Episcopal de Educación (CEE) y luego por el Programa de Educación Intercultural y Bilingüe (PEIB). Hay que reconocer que en la enseñanza del quechua el texto *Muju* ha sido un apoyo importante para los maestros.

Un breve análisis del libro permite afirmar que se trata de un material escolar con estructura, secuencia y enfoque de enseñanza de la lengua y del conocimiento, propios del modelo seriado del currículum que enfatiza los límites y no las intersecciones; los elementos y no una red que pueda constituir el campo del conocimiento y el contexto "no lingüístico".

El mencionado texto escolar fragmenta los contenidos y los despliega como un conjunto de unidades impenetrables las unas respecto a las otras. Siguiendo el enfoque lineal de la lengua, el método comienza por las vocales y las unidades (temas o palabras) que obedecen a una serie sin ninguna concatenación semántica como: papá, seso, fila, leo, dedo, etc. El dominio de las vocales, las palabras y sus descomposiciones, las lecturas y escrituras, se restringen a la decodificación. Su propósito no está, en primer lugar, en el significado —aunque gradualmente se pretende iniciar en la lectura comprensiva— sino en el soporte fónico y grafémico de la conciencia fonológica.

Esta manera de plantear la enseñanza de la lengua, que va de lo simple a lo complejo y en castellano, no requiere otro conocimiento previo sino precisamente el de la lengua castellana. Por tanto no debe sorprender que los niños y niñas castellanohablantes ocupen en general los primeros lugares. Sin embargo, por su carácter simple, mecánico, directo y visible, esta enseñanza de lectoescritura resulta ser la más valorada por los padres de familia, quienes desean ver a sus hijos "escribir", es decir, copiar las muestras de sus cuadernos. Así, la práctica de la maestra se limita a cumplir con lo elemental del avance del texto utilizado. La dinámica se restringe, básicamente, al nivel de las palabras y las sílabas sin llegar a estructurar frases (tal como sugiere el libro); así su rutina —que difiere de la sugerida por la autora del libro— no sobrepasa la descomposición de palabras. En este sentido, algunas de las prácticas escolares rutinarias que se registran en la escuela de Cororo son:

- Control de asistencia.
- Recomendaciones y observaciones.
- Repaso: lectura de palabras y descomposición silábica (temas avanzados).
- Trabajo con libros de texto.
- Indicación del tema a avanzar.
- Escritura del título en la pizarra.
- Repetición de la palabra (recurriendo al cuadro didáctico pegado en la pared).

- Explicación del sentido de la palabra (muchas veces esto toma tiempo debido a que con frecuencia se trata de palabras nuevas para los niños).
- Escritura en la pizarra (es una parte importante de la práctica de la maestra).
- Utilización de los cuadernos.
- Copiado de lo que se ha escrito en la pizarra (en cuadernos en limpio).
- Finalización del trabajo (salida al recreo).

Algunas de estas actividades indican directamente la práctica de la enseñanza de lectoescritura y como se pudo observar en el trabajo en aula, por lo general, no se recurrió a imágenes, dibujos, momentos de conversación o de oralidad; elementos que en otros grados de la escuela se observaron con relativa frecuencia. Esta enseñanza se limitó a la repetición y copia de las palabras. Las frases cortas se copian y parecen fijarse como una serie de grafemas y palabras de las cuales muchas veces ni siquiera se logra una correcta relación con los sonidos correspondientes; relación que precisamente fue el centro de atención de la maestra.

Este desfase entre grafías, sílabas y sonidos, y el sistema de memorización ciega se revela en las lecturas que la maestra les propone. Por ejemplo, cuando la maestra indica la palabra "gusano" los niños la "leen" como "gusanito" pero después, cuando la profesora señala la palabra "goma", los niños leen equivocadamente "gusanito". En resumen, la alfabetización de los niños en castellano es altamente limitada y ciertamente no responde a las expectativas de los padres de familia. Esto es así incluso si se lo analiza desde los parámetros de su propio modelo técnico decodificante que va de lo simple a lo complejo y que busca el desarrollo de la conciencia fonológica. Tal vez por eso los padres de familia repiten que los jóvenes bachilleres no saben escribir ni una carta.

Durante la investigación se pudo observar que en San José del Paredón el desafío era distinto y mayor puesto que la propuesta de Reforma Educativa —el módulo en quechua *Quillqakamana* (MDH-SNE, 1996a)— tenía un enfoque de lectoescritura radicalmente diferente (Yapu y Torrico, 1999: 292-298; Jolibert 1993; 1994) para el cual estaban diseñados los módulos de aprendizaje como material de apoyo. Aunque los módulos podrían dar lugar a un amplio análisis, aquí sólo se pretende mencionar que, como cualquier otro texto, su uso implica ciertos conocimientos previos (ver Ilustración 2).

Ilustración 2. Módulo escolar en quechua de la Reforma Educativa *Quillqakamana. 3 ñiqi* (p. 4)*



Fuente: MDH-SNE, 1996a.

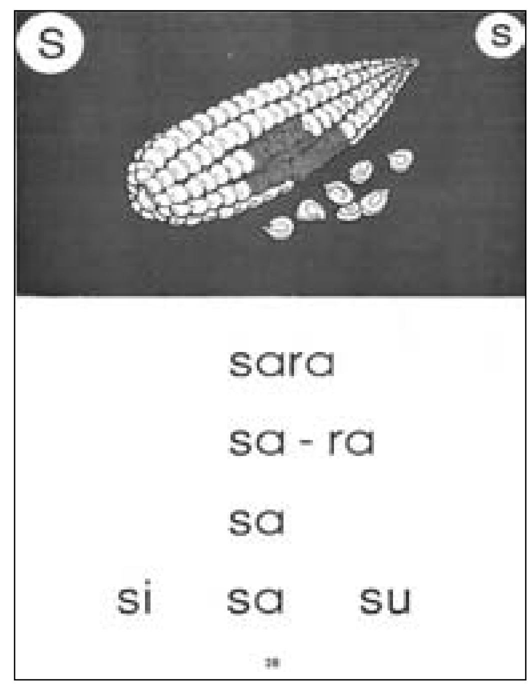
* El texto de la ilustración se puede traducir de la siguiente manera: *Tapuy qillqata ruwanachik* ("Todos hagamos un escrito"); *¿Imakunatataq chakra wakichinapaqa yachananchik tiyan?* ("¿Qué cosas debemos saber para preparar el terreno?"); *¿Mujukunamantachu, ruk'awikunamantachu, jallp'amantachu?* ("¿Se trata de la semilla, de las herramientas o de la tierra?"); *¿Imawantaq chakra sumaqta puqun?* ("¿Con qué produce mejor la chacra?"); *Tukuy ima tapunanchiktaqa qillqasqata apakunachik* ("Todo lo que debemos preguntar lo debemos llevar escrito"); *Wakkunatawan tapukuyta munaspaqa qillqarinallataq* ("Si queremos preguntar a otras personas debemos también escribir"); *Tukuy ima willawasqanchiktaqa ama qunqasunchikchu* ("No debemos olvidar todo lo que nos ha contado").

Por lo tanto, se requiere del conocimiento de las claves de lectura de los propios módulos —puesto que no se trata de una receta o de un informe, sino de un libro escolar— que en muchos casos los maestros no tienen; ése es el primer problema. Aunque se podría esperar que la maestra de San José del Paredón, con formación universitaria, tuviera mayor capacidad de entendimiento y dominio de este material,

lo cierto es que eso no fue así. Si bien, la mencionada maestra hizo un esfuerzo por "aplicar" la Reforma Educativa —que no sólo consiste en la lectoescritura— al final del año, en noviembre de 1997, se pudo advertir que los niños no sabían leer y ni escribir. Esto fue constatado por el director mediante una evaluación. Debido a esta situación, el director sugirió recurrir al texto *Muju*, el cual, con una técnica simple que relaciona imágenes y palabras en quechua, resultó ser un apoyo didáctico importante.

Si bien esto creó conflictos metodológicos para la maestra, hay que señalar que, en realidad, el uso de aquel método antiguo no estuvo ausente durante su trabajo desde el inicio del año, ya que además de las lecturas de los textos del módulo de la Reforma Educativa también era frecuente la escritura de palabras aisladas provenientes del libro de texto *Muju* (ver Ilustración 3). A pesar de no mostrar rigidez en su rutina, la maestra seguía habitualmente la secuencia que se muestra en la Ilustración 3 y que consistía en observar e interpretar las imágenes, leer los pequeños textos, escribir palabras y dibujar.

Ilustración 3. Libro de texto para el aprendizaje del quechua *Muju* (p. 28)



Fuente: MEC, 1993.

Para entender las rutinas seguidas por la maestra en el aula de la escuela de San José del Paredón, es necesario describir las paredes del aula cubiertas de tarjetas, las cuales sustituyen, en cierto modo, al cuadro didáctico clásico utilizado, por ejemplo, en Cororo. Aunque el uso es similar, las tarjetas contienen palabras enteras que no están desglosadas en sílabas, a pesar de que en la práctica de lectura la maestra silabea como sigue: wall-pa (*wallpa* = gallina), wa-ka (*waka* = vaca), al-qo (*alqo* = perro), etc. (ver Cuadro 1).

Texto, imagen e ideología

En ambos textos —en *Alma de Niño 1°* y en el módulo de la Reforma Educativa— se combinan textos e imágenes. Habría que analizar cuál es la función de las imágenes. El propósito de *Alma de Niño 1°* es explícito: captar la subjetividad y el alma tierna del niño. Revisando el libro se percibe una ideología humanista, católica y patriótica. Sin embargo, tal propósito escapa a la autora y a la maestra porque los niños no logran leer las frases y probablemente no captan el mensaje y, por otra parte, la maestra está dedicada a otra tarea: decodificación y desarrollo de la conciencia fonológica. En cuanto a las imágenes, es posible que sean la mejor vía de transmisión ideológica.

Por ejemplo, en el libro se ve a una madre y a su niño, limpios y sonrientes; los niños llevan zapatos, visten guardapolvos, etc. Se propone una ideología de la familia nuclear. A nivel de uso didáctico, la relación entre texto e imagen es referencial o icónica, es decir, existe una relación directa entre imagen y palabra. Por ejemplo, la imagen del pie se relaciona con la palabra "pie"; la de un peine con la palabra "peine"; la de un gato con la palabra "gato" y así sucesivamente.

De esta manera, la imagen resulta ser un soporte básico para la enseñanza de la lectoescritura como destreza. En esta lógica referencial entre imagen y palabra, y fonológica —entre palabras, sílabas y sonidos— la producción de textos y significados deviene secundaria. Por ende, su presentación aparece como una constelación de "spots" repetidos diariamente. De modo similar ocurre con la dimensión textual y del habla, ya que el castellano del libro de texto y de la maestra se restringe a "palabras" y "frases hechas"; como un repertorio artificial de aseveraciones, solicitudes y órdenes como: "¿ya está?", "siéntate", "hagan", "apúrate", "fíjate", "escriban", etc.

Cuadro 1. Resumen de rutinas y uso de materiales en el aula de 1er. año de primaria de la escuela de San José del Paredón (Distrito de Tarabuco)

Categorías	Módulo de la Reforma Educativa	Libro de texto *Muju*	Tarjetas	Textos
Interpretar la imagen	Observar e interpretar.	La imagen es referencial a la palabra.	----	----
Lectura	Títulos, recomendaciones y preguntas.	Palabras y frases del texto *Muju*.	Lectura diaria guiada por la maestra o por el gobierno escolar.	Canciones: cantan en quechua y en castellano.
Escritura (copia y dictado)	Palabras aisladas seleccionadas de las láminas (pocas veces).	Dictado de palabras y frases hechas que provienen del texto *Muju*. Copia de palabras y frases (*Muju*).	Dictado y copia de palabras (apoyo básico).	----
Dibujo	Copiar la imagen o lo que corresponde a la actividad.	----	----	----

Fuente: Elaboración propia en base a los cuadernos de notas y a las observaciones recogidas durante el trabajo de campo.

Por otra parte, el texto *Muju* es el equivalente en quechua del texto *Alma de Niño 1°*. Así, la socialización a la lectoescritura que consiste en leer (decodificar y memorizar: *u-wi-ja = oveja*; *wa-ka = vaca*) y escribir (copiar) se enmarca en la misma lógica que el texto *Alma de Niño 1°*. Se trata de un método que no conduce a los procesos de inferencia a partir de las claves de lectura y de construcción de significados. Lo que difiere en el uso de un texto escolar o el otro es la lengua, la lengua materna de los niños y el contexto al cual se refiere.

El contexto referido a los conocimientos previos de los niños facilita la comprensión de la "palabra" mediante diálogos y participación oral. En ciertos casos los niños cuentan su experiencia o la experiencia de sus familiares. Sin embargo, la escritura de palabras y de textos sigue ligada al manejo de una serie de "palabras" o de "frases hechas" que los niños memorizan y repiten sin vincular las referencias entre los sonidos y las palabras. Esto sucede, generalmente, cuando la maestra dicta una frase y el niño escribe otra. Por ejemplo, la maestra dicta: *waka yakuta ukyan* ("La vaca bebe agua") y el niño escribe *waka mayupi purin* ("La vaca camina por el río). En este sentido, la imagen del libro *Muju* tiene también un rol de soporte que corresponde a los conocimientos previos de los niños. Las imágenes siguen siendo referenciales puesto que denotan objetos aislados del contexto, que gracias a los conocimientos previos pueden ser reconstruidos por los niños.

Finalmente, los módulos están cargados de imágenes locales (usualmente indígenas en el contexto rural de la comunidad) y resultan ser densos en cuanto al contenido temático ya que se organizan mediante una secuencia de temas y actividades. Con relación a los dos textos analizados, cabe señalar que los módulos exigen mayores competencias de decodificación visual e "ideal". Está claro que las imágenes tienen sus propios códigos de lectura e interpretación ya que pueden reflejar cualidades realistas o de ficción que quedan sujetas a la identificación e interpretación del lector. En cada caso su reconstrucción significativa o semántica dependerá de las competencias técnicas y de los conocimientos previos o imaginarios de los observadores (en este caso de los niños y de las maestras ante las imágenes de los módulos). Precisamente éstas son las competencias que la Reforma Educativa pretendía enfatizar y potenciar en los alumnos.

Desafortunadamente, por falta de formación y apoyo, las maestras —y con mayor razón los niños— tenían dificultades en el uso y comprensión de materiales como los módulos. El hecho de que la maestra hable la lengua quechua, como sucedía en San José del Paredón, no resolvió totalmente el problema, porque la competencia

exigida por el módulo no tenía que ver sólo con la lengua escrita sino también con el contenido visual. Aquí es necesario referirse a las claves de lectura visual, a las que los niños del mundo letrado urbano están tempranamente introducidos; cosa que no sucede de la misma forma en las áreas rurales. En contextos rurales, si bien los niños desarrollan la oralidad, probablemente ésta difiere de la "alfabetización emergente" practicada en familias urbanas, que es más afín a las prácticas escolares.

Por último, los módulos —que combinan imágenes y textos narrativos— lejos de escapar a los contenidos ideológicos, son los que más los ponen en evidencia ya que contienen relatos apoyados en imágenes e interrogantes. La presencia de las imágenes debiera permitir un desarrollo de la oralidad y un discurso más abierto (más libre, si es posible), sin embargo, por las limitaciones de comprensión de los maestros, las imágenes suelen conducir a largas digresiones o bien a un intento de hacer un seguimiento estricto de las preguntas y de las respuestas que, por lo general, acentúa más el control de lo que dicen los niños.

3. Valoraciones finales

Los temas de preocupación que surgen al cabo de este resumen de algunos componentes y particularidades de las prácticas escolares en las áreas rurales pueden esquematizarse en torno a las políticas escolares y los programas de investigación que, según Imre Lakatos (1983), se refieren a un conjunto de conceptos, a una cierta manera de mirar las cosas escolares y a un uso metodológico más o menos homogéneo. En este sentido, el programa de investigación no debe ser un marco rígido porque es parte de una estrategia de desarrollo del conocimiento, en la medida que permite organizar experiencias y saberes, en tiempos y espacios determinados. Los programas ayudan a configurar campos semánticos y regímenes de verdad en torno a los procesos históricos y, en este caso, particularmente en torno al campo educativo y a su visión acerca de la niñez y la lengua.

Desde el punto de vista de la sociología del currículum, las políticas escolares siempre se han definido con relación a los conocimientos que la escuela pone en juego para formar sus generaciones venideras. Así, una Reforma Educativa como la que vivió Bolivia determinó y proyectó cierto tipo de conocimientos para la enseñanza escolar, por lo que fue de suma importancia interrogarse sobre los procesos de selección de conocimientos y los tipos de conocimientos

que se priorizaron en la política de los años 90 puesto que los módulos reflejan una pequeña parte de ellos.

El currículo de la Reforma Educativa hizo mayor hincapié en las competencias y en los aprendizajes de los niños que en los conocimientos, confundidos con los contenidos de la escuela tradicional. Este punto no fue precisamente la preocupación de esta investigación pero queda señalado como un tema pendiente de investigación.

Otra línea de investigación pendiente puede ser el análisis del currículum nacional —denominado Tronco Común Curricular— que entraña todo lo que un ciudadano boliviano debiera conocer o saber hacer. Esta idea de "boliviano" permite indagar sobre quién es ese "niño boliviano" y cómo se lo define. En este sentido, la Reforma Educativa de 1994 enfatizó en la visión de un niño creativo, dinámico, activo, participativo e investigador; lo cual no condice necesariamente con las visiones de los padres de familia. Es más, no se sabe si todo el mundo ve en los niños sujetos creativos, cooperativos, activos, investigadores, etc. En todo caso, este trabajo trató de mostrar que las familias rurales tienen visiones dispersas y diferentes frente a las que se propusieron en la Reforma Educativa.

También es necesario cuestionar el tipo de conocimientos y competencias que se asocian con el aprendizaje infantil. Es necesario averiguar en función de qué valores, intereses o motivaciones se implantó determinada política educativa desde el Estado nacional. Por tanto, todo estudio sobre el currículo nacional debe ser investigado en el contexto de las dinámicas del Estado y de las realidades locales. Por eso no debe descuidarse al nivel de las políticas educativas, las fuerzas sociales, culturales, simbólicas y económicas que las condicionan y que permiten su proyección a nivel local.

Sobre todo, cuando se percibe la escuela o la institución educativa como un producto social e histórico y no únicamente como una instancia administrativa del Estado. Esto debe permitir superar el razonamiento basado en implementaciones, aplicaciones y adaptaciones, es decir, una concepción gerencialista de la práctica social y educativa en los establecimientos y aulas, como simple efecto de las políticas nacionales.

Desde este punto de vista, cuando se descuidan las dinámicas económicas y políticas a nivel local, las prácticas y actitudes de los actores locales se reducen a explicaciones puramente ideológicas. Muchas veces se ha escuchado decir que algunas comunidades no querían ni quieren la ejecución de la educación bilingüe porque niegan su propia lengua y cultura. Este es uno de los puntos que se han

estudiado poco y a menudo se ha concluido con la idea de que los campesinos o indígenas se "alienaron", se occidentalizaron, etc.

A diferencia de esta idea, en este trabajo se trata de sugerir que las prácticas y actitudes sociales locales —incluidas aquellas que tienen que ver con los niños y la lengua— deben explicarse en los contextos sociales y políticos locales. Hay que considerar, por ejemplo, que los niños son muy importantes en las familias rurales porque representan parte la fuerza de trabajo de las comunidades, aunque la migración afecta a la mano de obra joven día a día.

Respecto a la relación entre el Estado y la niñez, es inevitable tomar en cuenta la posición y la calidad de los maestros que en las áreas rurales representan una figura muy particular. El maestro juega muchos roles, como redactor de actas, autoridad que ayuda a solucionar problemas locales e incluso familiares. Sin embargo, es también él quien imparte los conocimientos a los niños, especialmente los conocimientos instrumentales que esperan los padres de familia. No obstante, los maestros, al igual que los padres de familia, son un grupo socioprofesional heterogéneo que aún se conoce poco. Esto explica, en parte, la diversidad de funciones cumplidas en la Reforma Educativa y las actitudes hacia el cambio: existen maestros innovadores y maestros que resisten o por lo menos dudan de la propuesta de cambio.

En cuanto a la escuela desde el punto de vista del conocimiento, la comunicación y el poder, un tema de interés es la concepción, el método y el uso de la lengua. Para muchos intelectuales que apoyan las políticas educativas de cambio —incluidos los técnicos de la Reforma Educativa— fue evidente que la enseñanza de la lectoescritura como destreza debía ser superada. Se criticó abiertamente a la didáctica de la enseñanza y a la decodificación. Había por ende un esfuerzo por introducir una visión diferente de la lengua y de la lectoescritura, con una visión global, textual y contextual. Los módulos trataron de responder a esta visión.

Sin embargo, respecto a esta visión de cambio hay todavía mucho camino por recorrer. Las prácticas áulicas descritas en este trabajo —que se aproximaron al uso y al método de enseñanza de la lengua— muestran los desfases entre las concepciones de la lengua y las prácticas. Después de todo, muchos maestros no dudan en continuar con la enseñanza de la lengua como destreza, mediante palabras, sílabas, frases y repeticiones. En ese sentido, las rutinas áulicas, por lo general, no reciben ningún tipo de cuestionamiento. Por eso, el material didáctico elaborado en el marco de la Reforma Educativa

—como los módulos de aprendizaje de lenguaje— y entregado a los maestros fue finalmente asumido como parte de su método de trabajo habitual y utilizado como si se tratara de "textos tradicionales". Al fin, esto plantea otro problema pedagógico como es la relación entre los materiales educativos y los maestros.

SEGUNDA PARTE

Interculturalidad, discriminación y racismo en el contexto educativo[1]

1 Una versión inicial de dos capítulos de esta segunda parte del libro fueron publicados con el apoyo de CARE-Bolivia y el Ministerio de Educación en junio de 2004 por lo que corresponde agradecer a ambas instituciones y a la coordinadora de educación de CARE-Bolivia de aquel entonces, Rouzena Zuazo. Cabe mencionar también que para la publicación de este libro, la investigación realizada a fines de 2003 y principios de 2004 ha sido contextualizada y su contenido ha sido ampliado en función de la evolución actual de la temática considerando que cuando se realizó la investigación el racismo no era un tema de coyuntura.

CAPÍTULO UNO

Discriminación racial y étnica, y Educación Intercultural y Bilingüe (EIB)

1. Problematización de la investigación

Con frecuencia la educación es concebida como un componente que debe coadyuvar a la superación de las relaciones discriminatorias y raciales. La expectativa es aún mayor cuando se plantea la Educación Intercultural y Bilingüe y cuando existe una apertura jurídica hacia los indígenas en función a conceptos como lo "pluricultural", lo "multiétnico" o lo "plurinacional", como actualmente se proclama.

En efecto, desde la Constitución Política del Estado (CPE) de 6 de febrero de 1995, los indígenas adquirieron presencia en el escenario político; ya sea en el Parlamento (a raíz de las elecciones de 2002) o ya sea mediante su participación en los movimientos sociales de febrero y octubre de 2003, en los que jugaron un rol importante. Actualmente, la nueva CPE, promulgada el 7 de febrero de 2009, define Bolivia como un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario (art. 1) y además reconoce la existencia jurídica de "naciones y pueblos indígena originario campesinos, y (de) las comunidades interculturales y afrobolivianas" (art. 2).

Es obvio también que el avance de los regímenes legales no va a la par de la dinámica social y cultural de los países. Es más, en ciertos momentos, la producción de leyes provoca conflictos sea en su génesis o en sus efectos. Así se puede entender la evolución de los movimientos sociales e indígenas desde el año 2000, cuando el progresivo crecimiento de estos movimientos sociales se tradujo en movilizaciones y bloqueos que llevaron al derrocamiento del presidente Gonzalo Sánchez de Lozada en octubre de 2003. Se trató de un proceso reivindicativo que poco a poco fue adquiriendo además una

connotación cultural e indígena no sólo de clase social[2] y que fue incorporando la participación de intelectuales indígenas y no indígenas con discursos, debates y críticas en torno a la sociedad occidental y capitalista de los años 70 y principios de los 80[3] cuyo carácter hoy se conoce a través de la noción de "proyecto civilizatorio".

Por otro lado, la vida cotidiana de los padres de familia, de los maestros y de los niños involucrados en la Educación Intercultural y Bilingüe continuó conjugando acciones, percepciones y valores interculturales de aceptación y negación. No se puede negar que la Educación Intercultural y Bilingüe logró el respaldo de un sector de la población que poco a poco sensibilizó a los padres de familia[4], al igual que encontró la oposición de ciertos sectores sociales que se movieron entre la duda, la resistencia y la lucha abierta contra este proyecto medular de la Reforma Educativa. Las voces críticas y opuestas tuvieron orígenes y voces distintas.

En este sentido, sectores de padres de familia de áreas rurales rechazaron (y todavía rechazan) que sus hijos aprendan su lengua materna (quechua, aymara, etc.) en la escuela porque consideran más importante el castellano a pesar de que aceptan la revitalización de sus valores y costumbres. Otros sectores, como los intelectuales, pusieron de relieve, más allá de los marcos jurídicos —que ciertamente son importantes en sí mismos—, la persistencia de las relaciones sociales y étnicas de discriminación. Así describía Patzi (En: Hylton *et al.*, 2003: 258-259) lo que sucedía en este sentido en las ciudades de La Paz y El Alto:

2 Un indicador de esto encontramos en las relaciones dificultosas entre el Ministro de Asuntos Indígenas y los Pueblos Originarios y los indígenas. (v. *Pulso* [Semanario]. La Paz. 23-29 de abril de 2004. p. 16-17).

3 En esta línea se debe mencionar el aporte de la antropología e etnohistoria andina desarrolladas desde los años 70, cuando se inicia una producción académica prolífica sobre la región, ante todo de profesionales extranjeros aunque también de nacionales. No hay espacio para detallar este aporte pero creemos que es una de las fuentes que ayuda a conceptualizar la transformación actual del Estado boliviano. Se puede mencionar por ejemplo el debate sobre el concepto de "progreso" en diferentes culturas (v. *Pulso* [Semanario]. La Paz. 14-20 de mayo de 2004) al que contribuyó la publicación del libro de Dominique Temple sobre el concepto de "reciprocidad" (v. *Juguete Rabioso* [Quincenario]. La Paz. 1 de febrero de 2004).

4 Esto es lo que se pudo percibir, a grandes rasgos, en otra investigación-acción en seis escuelas de la ciudad de El Alto realizada en los años 2004 y 2005. Esta investigación impulsada por CARE-Bolivia trató de responder a la pregunta: ¿de qué Educación Intercultural y Bilingüe, y democrática se puede hablar en un centro urbano como la ciudad de El Alto? La mencionada investigación no se publicó.

> A pesar de su relación con el campo mediante sus padres, [los jóvenes de La Paz y El Alto] sienten vergüenza de su origen, imitan la cultura occidental, forman pandillas con vestimentas imitando a las telenovelas, bailan rock o música chicha en discotecas, pocos o ninguno bailan y participan de las fiestas indígenas. Entonces, este tipo de indígenas son los que invadieron las ciudades, y que constituyen la población mayoritaria, aunque el idioma nativo vaya bajando su presencia. Sin embargo, aunque no hable el idioma nativo de su cultura de origen, y aunque se haya castellanizado inclusive su apellido, por los rasgos somáticos y/o fisiológicos los blancos siguen considerándolos "indios", las instituciones de la sociedad boliviana continúan excluyéndolos y marginándolos de las oportunidades.

Al respecto, fue necesario investigar y mostrar sistemáticamente los procesos de discriminación —o, al menos, las percepciones sobre éstos— con el fin de contribuir al análisis y a la comprensión de la sociedad boliviana multicultural y neoliberal de 2003. El tema de la discriminación, el racismo y la etnicidad no ha sido objeto de estudios profundos en Bolivia[5]. "Raza" y "racismo" fueron aceptados como términos pero no se debatieron ni se investigaron de manera detallada y rigurosa. En esta investigación se considera que la discriminación es una práctica hecha costumbre y que está muy anclada en las percepciones comunes. Se expresa de múltiples formas constitutivas de las prácticas clasificatorias de nuestras sociedades caracterizadas por las diferencias culturales y por la dominación neocolonial constante. Éstos son fenómenos eminentemente culturales y sociales, en el sentido de ser constructos, en los que las "etnias" y las "razas" operan muy activamente como artefactos-objetos en ciertos períodos y en otros menos.

Hace más de 50 años, Claude Levi-Strauss (1987) sostenía que "raza" y, más aún, "racismo" son categorías culturales y que hay que asumirlas como tales. Este postulado de las discriminaciones raciales y étnicas como constructos sociales no debe conducir a asimilarlos como si se tratase de simples sinónimos de taxonomías (clasificaciones sociales), puesto que lo social conlleva intrínsecamente percepciones, representaciones y valores de diferenciación jerárquica. Esta precisión es importante pues en la vida cotidiana la línea que separa acciones, percepciones y estereotipos es prácticamente invisible y móvil, aunque

5 Por ejemplo, el *Diccionario histórico de Bolivia* (Barnadas *et al.*, 2002) no dedica un espacio a este tema.

también existe —como ya se lo ha mencionado— un discurso explícito y oficial por parte del Estado y de los grupos y movimientos sociales.

En este sentido, se ha sugerido que el Estado, después de haber pasado por un primer período (entre 1880 y 1940 aproximadamente) durante el cual la cuestión principal era la oposición de lo racial-indígena frente a lo nacional-republicano, ingresó a un nuevo período de integración cultural (desde 1950 hasta fines de los 80) que fracasó. Luego, las reformas de los años 90 marcaron el declive de aquella tendencia aceptando el carácter multicultural, pluriétnico y plurilingüe del país, en el que la diversidad se conceptuó como riqueza y no como obstáculo. Esto abrió un nuevo escenario cultural y político.

Políticamente, se puede afirmar que la Educación Intercultural y Bilingüe constituyó un logro importante para los pueblos originarios, sobre todo porque fue asumida como una política de Estado, independientemente de los cambios gubernamentales. En efecto, la CPE y la Ley de Reforma Educativa de 1994 hicieron que las reivindicaciones de mantenimiento y desarrollo de las culturas y lenguas por parte de los indígenas tengan sustento jurídico, de tal forma que la Educación Intercultural y Bilingüe pudo ser reclamada como un "derecho adquirido" y como una obligación el cumplimiento de las "prácticas interculturales" y de la "enseñanza bilingüe".

Sin embargo, la ejecución de aquella no fue fácil. La comprensión de los mismos conceptos de "interculturalidad" y de "educación bilingüe" no fue entendida de manera unívoca. De hecho, actualmente, el tema sigue siendo polémico. Algunos intelectuales han detectado una evolución en el debate de una "interculturalidad diferencialista y/o relacional" que enfatizó las relaciones de reconocimiento y tolerancia de las diferencias culturales, hacia otra denominada "interculturalidad crítica" que incluiría en su análisis y acción las estructuras sociales e institucionales de dominación capitalista neocolonial (Garcés, 2009; Walsch, 2009)[6].

No obstante, es necesario señalar que la interculturalidad ha trascendido el ámbito principalmente educativo para apuntar al nivel de las estructuras mismas de la sociedad, alejándose por lo tanto del bilingüismo al que se había vinculado en los años 90. No obstante, estas discusiones no llegan aún hoy a la vida cotidiana de los actores,

6 Desde principios del año 2004, cuando se concluyó esta investigación, el tema de la interculturalidad ha sido criticado —recurriendo, entre otras, a la teoría crítica marxista— y se ha propuesto ir hacia la intraculturalidad y hacia la descolonización aunque no específicamente la Educación Intercultural y Bilingüe, EIB (Viaña *et al.*, 2009; 2010).

como, por ejemplo, la de los maestros. Una gran parte de ellos sólo perciben el impacto de las leyes cuando éstas se aplican. Por eso interesa ver más lo que les "llega" y afecta, y las actitudes que esto les provoca en relación a la enseñanza de las lenguas y a las relaciones interculturales.

Estas actitudes u opiniones de los actores varían asimismo en función de la comprensión de los postulados de la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) o de la interpretación diversa de su "realidad" como pueblos originarios o campesinos. A menudo se conceptúa a estos pueblos, hoy naciones, de forma monolítica, pero es evidente que entre ellos existe una notable diversidad social que condiciona sus proyecciones y percepciones. Algunas actitudes de los actores frente a la Educación Intercultural y Bilingüe responden también a ciertos sesgos de aplicación de la propuesta como, por ejemplo, la reducción de la enseñanza bilingüe a una enseñanza casi monolingüe en lengua originaria o en castellano; situación que provocó una reacción contraria a las expectativas de los campesinos quechuas, aymaras o guaraníes.

Estos factores daban cuenta de la situación de la Educación Intercultural y Bilingüe en 2003. Desde 1994, las tres gestiones gubernamentales transcurridas mostraron un distinto grado de respaldo a la EIB. La escasa información existente por entonces producía la sensación de que el respaldo no había sido constante y que no fue en el mismo sentido[7].

Por otro lado, hubo profesionales y dirigentes que apoyaron a los pueblos originarios y a la Educación Intercultural y Bilingüe como sucedió, por ejemplo, con los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPO). De éstos, los más relevantes son el Consejo Educativo Aymara (CEA), ubicado en la ciudad de El Alto, el Consejo Educativo

7 En este sentido, hasta el año 2003 se conocían pocas evaluaciones de la EIB por parte del Ministerio de Educación. Sin embargo, hay que destacar que en Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB Andes), hasta fines de 2002, había realizado alrededor de 43 tesis en sus maestrías (*La EIB en Bolivia. Suplemento Bimestral*, Año 2, N° 4, Mayo 2004: 6). Según este suplemento, entre 1999 y 2000, este proyecto también realizó siete investigaciones a cargo del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Bolivia; del Ministerio de Educación del Perú; de UNICEF y del Instituto Internacional de Educación de la UNESCO. Por otro lado, el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB) auspició varias investigaciones en este ámbito temático: Montellano *et al.*, 2003; Yapu y Torrico, 2003; Arnold, 2000. Entre otros libros publicados sobre la EIB se pueden mencionar: Albó y Anaya (2003), D´Emilio (2002). El primero aborda aspectos políticos de la EIB a nivel del Estado y el segundo expone datos sobre desempeños de los niños con la EIB, aunque muchos de sus datos corresponden a períodos pre-reforma educativa y pocos acerca de los avances de la reforma educativa en esta área. Por último, cabe destacar un trabajo más reciente de Luis Enrique López (2009).

de la Nación Quechua (CENAQ), asentado en la ciudad de Sucre y el Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM), cuya sede está en la ciudad de Santa Cruz. En algunas zonas estas organizaciones coincidieron en sus acciones con la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), mas en otras no, como sucedió en la región aymara durante el año 2002[8].

En este contexto, dejando de lado intencionalmente los aspectos políticos de los indígenas y del Estado, el estudio se dedica a describir las percepciones sociales sobre los "otros", los prejuicios y la discriminación étnica y racial. Se trata de fenómenos que no sólo se producen a nivel del poder central —el Estado, las élites sociales y económicas y sus proyectos culturales con pretensión hegemónica—, sino que atraviesan la sociedad en su conjunto, manifestándose en niveles institucionales, locales y regionales de múltiples formas. Por eso es importante ofrecer datos sobre las percepciones en torno a la política intercultural cuyo desafío es comprender los siguientes conceptos: a) la etnicidad y el racismo; b) la identidad; c) las fronteras entre los unos y los otros; d) los conflictos; e) las culturas indígenas; f) las lenguas indígenas y educación bilingüe, y g) la función de la escuela.

2. Políticas de la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) y percepciones discriminatorias[9]

La Educación Intercultural Bilingüe se planteó como una posible respuesta a las percepciones y conflictos causados por la discriminación étnica y lingüística de los pueblos originarios en Bolivia, aunque en la práctica el énfasis se puso en la educación bilingüe[10].

8 El Consejo Educativo Aymara (CEA) no consiguió la colaboración del dirigente máximo de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Felipe Quispe. Este dirigente marcó una oposición evidente hacia la Reforma Educativa y expulsó en el año 2002 a los asesores pedagógicos de la zona aymara en el departamento de La Paz. Es importante considerar estas actitudes como datos y no negarlas porque puedan responder a intereses políticos o sindicales. En el mismo sentido hay que mencionar la crítica expresada en la propuesta de la CSUTCB presentada en el II Congreso Nacional de Educación de 2005, en el que calificaron a los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPO) como funcionales al Ministerio de Educación, entre otras descalificaciones (CSUTCB, 2005: 58).

9 Este acápite resume algunos datos de la política de la EIB en Bolivia y recoge de forma libre los aportes del documento propuesto por Juan Carlos Callirgos, Educación bilingüe intercultural y percepciones y conflictos causados por la discriminación racial y étnica (2003), documento marco que orientó la investigación.

10 La educación bilingüe no es el objeto específico de esta investigación. Sólo se la considera como una acción o una política que provoca cierto tipo de percepción por parte de los involucrados como padres de familia, maestros y niños.

2.1. Interculturalidad

La interculturalidad es un concepto complejo que nace como parte de las luchas políticas de los años 80 y que hoy en día sigue siendo discutido. Mientras unos buscan la claridad terminológica otros se dedican más a su uso práctico. Por ello, resulta insuficiente definir únicamente la interculturalidad —puesto que se corre el riesgo de caer en un mero nominalismo— pero tampoco es posible determinar la interculturalidad tan sólo por su uso; aquí el riesgo es el de ingresar en un pragmatismo instrumentalista, considerando el concepto tan sólo como "herramienta". Afortunadamente, a lo largo de los últimos 20 años se han decantando algunas tendencias y se han definido ciertos aspectos del debate que se describen a continuación:

- En los años 90 se impuso una visión de la interculturalidad denominada "multiculturalista y diferencialista" que, en Bolivia, correspondió con la política "pluri multi" cuyo énfasis fue el reconocimiento del otro (Taylor, 1993; Dieckhoff, 2004). Desde este enfoque, la interculturalidad se define por las relaciones de aceptación y tolerancia de las culturas indígenas y originarias destacándose el cambio de actitudes y valores así como el carácter de "mosaico cultural" del país; donde las culturas se abordan principalmente por sus aspectos rituales, musicales, danzas, costumbres, etc.
- Esta tendencia se conjugó con otra visión institucional o funcional de la interculturalidad, en virtud de la cual algunos actores indígenas o sus valores fueron resaltados y asumidos o integrados en las estructuras del poder político neoliberal de entonces. De esta manera, por ejemplo, se comenzaron a usar las lenguas indígenas y las vestimentas autóctonas en el ámbito de la administración pública[11].
- En los últimos años se ha criticado las dos versiones anteriores para vincular la interculturalidad con la lucha por la transformación estructural de las sociedades que sea capaz de incidir profundamente en las formas de gobierno, de producción y en las relaciones sociales de exclusión y discriminación racializadas. Esta tendencia se denomina "interculturalidad crítica".

11 Se pueden encontrar referencias sobre la discusión y el avance de estas dos visiones de la interculturalidad ligadas a la educación bilingüe en los trabajos de López (2009), Albó (2000), Albó y Anaya (2003).

Sin embargo, esta sucesión de tendencias representa un paso insuficiente para llegar al ámbito de la educación que implica acción, interacción, intercomunicación y procesos hermenéuticos cruzados. La educación no sólo es discurso sino práctica, lo cual es altamente conflictivo, como la historia presente del país ilustra. En este sentido, el conflicto se manifiesta a diferentes niveles: por ejemplo, en la relación curricular entre contenidos, prácticas y actitudes educativas. En algunos casos se ha asimilado la interculturalidad al bilingüismo o a la transmisión de contenidos culturales como si se tratara de mera información; mientras que en otros casos se ha confiado en el cambio de actitudes o en la "toma de conciencia" de los maestros.

En los hechos hay que asumir que la acción educativa exige un cambio en las costumbres, percepciones y actitudes enraizadas en la historia social compleja de los actores que viene de siglos atrás. Hay que considerar, además, que el desarrollo de la interculturalidad no corresponde sólo al dominio escolar, pues, como se podrá constatar a lo largo de este estudio, las prácticas y los discursos de negación recíproca, de desconfianza y de engaño son del dominio de los adultos. Desde este punto de vista, el hecho de centrar el tema en la escuela y en los niños se constituye en una ideología *paidocentrista* donde los niños se convierten en "objetos" de una política que corresponde, principalmente, a los adultos.

Por eso la interculturalidad, como una actitud o un valor de respeto hacia los otros que contribuye a forjar una sociedad más equitativa y con respeto a la alteridad —encarando las prácticas de exclusión, discriminación y marginación de ciertos grupos sociales y en particular, de los indígenas— no debe centrarse en la escuela y menos en una simple ideología. En suma, la política intercultural educativa no podrá desarrollarse a plenitud —esto es, más allá de las actitudes y los valores de apertura hacia grupos étnicos y culturas hoy reconocidos como naciones en Bolivia— si al mismo tiempo no se fortalece la democracia política y si no se lucha contra la desigualdad social reduciendo las asimetrías sociales y económicas.

Esto significa que el desafío teórico y político es conjugar la lucha por la diversidad cultural (étnico cultural) con la igualdad social (clase social). El análisis cubre entonces tanto el componente de clase como el de etnia; admitiendo que históricamente la escolarización de los indígenas jugó un rol importante porque coincidió con la lucha por la tierra, como medio de subsistencia económica y de resistencia política contra la imposición de leyes por parte del Estado, gestionado por grupos de terratenientes o por sus representantes desde el

siglo XIX hasta, por lo menos, la primera mitad del siglo XX (Hylton *et al.*, 2003: 156).

Actualmente, el interés por la escolarización de los campesinos e indígenas sigue siendo elevado aunque ya no tiene el mismo horizonte de hace un siglo. Hoy en día, en un contexto rural marcado por la migración y por la expulsión generalizada de jóvenes, la escuela resulta ser un medio de preparación y de superación personal y profesional para enfrentar un mundo urbano complejo, dinámico y abierto.

2.2. Significado plural de las identidades étnicas

En Bolivia, al igual que en otros países latinoamericanos, el surgimiento de los movimientos sociales ha tenido matices de contenido étnico a lo largo de los últimos 25 años. Diversos analistas del tema admiten que estos movimientos sociales y los conflictos que emanan de ellos no pueden explicarse únicamente bajo categorías "clasistas". Es necesario, por lo tanto, introducir variables étnicas y culturales, lo cual es un imperativo hoy, por cuanto la misma CPE establece el carácter pluricultural y multiétnico del país[12].

Sin embargo, hay que señalar que estas transformaciones han sido producto de un proceso de acumulación histórica ya que, por ejemplo, el 20 de febrero de 2004, se aprobaron un conjunto de reformas a la CPE que modificaron varios artículos permitiendo una mayor participación política de diversos grupos sociales e indígenas con la incorporación constitucional de la Iniciativa Legislativa Ciudadana, la Asamblea Constituyente y el Referéndum, como nuevas instituciones políticas democráticas.

Esto muestra un cambio acelerado del Estado boliviano y el lugar que ocupan las organizaciones indígenas en su seno, encaminándose hacia un país mucho más diverso e intercultural, sin que se pueda llegar a determinar lo que sucederá en el futuro con el Estado boliviano en el contexto de una economía globalizada donde el rol de los estados puede cambiar.

Dejando de lado estas tendencias y condiciones políticas generales, es necesario centrarse en el tema de la identidad de grupos sociales o étnicos. Como hipótesis central se puede plantear que la identidad de los actores es una construcción social e histórica y, como tal, es

12 Investigadores como Albó (1986) desde hace décadas han sugerido que los "análisis clasistas" deben ser complementados por análisis étnicos en cuanto se refiere a los "campesinos".

muy cambiante según los momentos y los contextos[13]. La identidad es también un producto —así sea percibida muy fugazmente en la vida de los sujetos— pero es, ante todo, un proceso complejo, un trayecto que cambia permanentemente dando virajes sutiles y, a veces, notorios. Es algo más que la relación entre "yo" y el "otro" o que la alteridad; concepto que muchos estudiosos del tema han analizado mediante la lógica binaria. Tampoco es fruto de la simple "toma de conciencia" de uno mismo y de los otros. La identidad no es sólo una cuestión de consciencia. En tanto proceso, es un camino tortuoso de construcción social lleno de tensiones que, como tema, remonta hasta los primeros pasos de la modernidad, hace unos cuatro siglos.

Hablar de identidad relacionada a la etnicidad implica numerosas connotaciones (Gutiérrez Martínez, 2008). En cierto sentido, el tema puede ser visto como retrógrado; como una persistencia del pasado que no acaba de desaparecer o como algo premoderno. Sin embargo, actualmente, después de que los "estados-nación" republicanos modernos pretendieran eliminar las culturas y las etnias como parte del desarrollo de la Europa moderna (Dieckhoff, 2004) y después del estalinismo del socialismo real, vuelve a destacarse y a aproximarse la idea de naciones con la de etnias, como sucede en la Bolivia actual.

También puede considerarse el supuesto de que la etnicidad correspondería a un carácter primordial e innato de la identidad humana y de los grupos humanos, y que surgiría de manera espontánea, basándose en la pertenencia a una cultura determinada. La etnicidad sería algo "dado" que no requeriría explicación y sería identificable a partir de rasgos culturales (lengua, religión y organización social). La cultura podría definirse como una amplia gama de actividades, símbolos, valores y artefactos que identifican a un grupo humano, y lo distinguen de otros. Esta clasificación de personas y grupos sociales locales sería facilitada por una concepción de las culturas como entes aislados geográfica y socialmente, como bloques homogéneos en su interior.

Se trata, en todo caso, de una visión *primordialista* de la etnicidad que en ciertos momentos se impone como la más común. Y aunque, desde esta visión, se aceptan las relaciones entre grupos sociales, no se permite escudriñar la diversificación interna de los grupos étnicos, ni

13 Un estudio de la década de los 80 (Yapu, 1985) abordó el tema de identidad en una pequeña investigación sobre trabajos biográficos y/o autobiográficos en antropología e historia. El estudio discutía la relación entre biografías individuales y sociales o cómo se construyen las narrativas de identidad histórica.

explicar por qué las características étnicas serían estables, coherentes y separadas entre ellas. Este análisis conduce hacia un espontaneismo cultural que "naturaliza" los conflictos étnicos, al establecer que la etnicidad es un aspecto innato de la vida grupal en su unión y separación.

Desde los años 60, sin embargo, la etnicidad introdujo elementos vinculados a su carácter relacional, es decir, al hecho de que los grupos humanos viven en continuo contacto y contraste con otros grupos de donde surge la identidad étnica. El concepto central aquí es la interacción entre grupos, por tanto también el concepto de "fronteras sociales y culturales".

Naturalmente, la etnicidad y la cultura no sólo están determinadas desde un punto de vista *émico*[14] y endógeno, sino que enfrente se sitúan los otros para captar los atributos y características mediante los cuales ellos, incluido el propio investigador, pueden contribuir a la formación de la identidad étnica. En tal caso, la identidad étnica sería heterónoma, es decir que no estaría determinada por la voluntad y la percepción del mismo sujeto sino por la voluntad y la percepción ajenas.

En contraste, los grupos étnicos son también categorías de adscripción e identificación construidas por los propios actores acerca de sí mismos y de los demás. Los grupos étnicos establecen o producen criterios para crear y mantener el sentido de comunidad étnica basándose en la creencia de que se comparte un antepasado común y ciertos valores morales provenientes de un fondo religioso o cósmico compartido. Aquí interesa ver los procesos de producción de criterios de etnicidad e identificar las "fronteras" socialmente construidas que demarcan la diferenciación entre "nosotros" y los "otros", es decir, las fronteras de pertenencia: las características que los propios actores consideran significativas para delimitar la pertenencia a un grupo u otro. Estos marcadores de diferenciación varían en cada caso particular y merecen ser explorados en los diferentes procesos que generan y mantienen los grupos étnicos como entidades distintas. Las fronteras grupales se visibilizan en las prácticas migratorias donde los emigrantes ponen en juego las distinciones étnicas como la lengua, las costumbres, las prácticas culturales, los ritos, etc., mediante los cuales mantienen las categorías de "nosotros" y "ellos" de manera discreta.

La etnicidad puede ser además instrumentalizada como un artefacto creado por individuos o grupos para unir personas en torno a un

14 El término *émico* se utiliza en sociología para referirse a la visión que tiene una cultura de sí misma o a una descripción significativa desde el punto de vista de quien la realiza.

propósito común. Este uso instrumental puede ser motivado política o económicamente. Corresponde a una lógica de elección racional y consciente de un grupo de personas para que, mediante la creación de un sentido de pertenencia y de diferenciación respecto de los demás, se pretendan lograr ciertos objetivos sociales o políticos.

Cerca de la concepción instrumental de etnicidad, ésta puede responder igualmente a discursos ideológicos de las diferencias interétnicas. A veces esta postura se confunde con la revalorización de lo étnico como si se tratara de la insistencia en uno mismo. Esta concepción corre el riesgo de fijar prejuicios para que a partir de ahí se jerarquicen los grupos. Por ejemplo, en Bolivia, a principios del siglo XX y hasta los años 50, el indio representaba el "otro excluido"; situación que en los últimos años ha cambiado puesto que bajo la denominación de indígena y/o originario se ha tratado de desplazar lo "mestizo". Sin embargo, es necesario ver qué sucede en las relaciones cotidianas: si existen las posibilidades de atravesar fronteras.

Finalmente, es necesario destacar el carácter discursivo de la etnicidad. Esto se refiere a las construcciones narrativas para crear y reforzar de manera continua y nunca acabada, el sentido de identidad: la noción de un "nosotros" en contraste con los "otros". Estas construcciones discursivas tienen la función de recrear continuamente el pasado, reconstruyéndolo para así reformular las imágenes de la identidad, muchas veces con objetivos políticos, económicos o de representación concretos. Puede haber usos discrecionales de la historia porque se recrea desde y para el presente, conformándose narrativas a manera de palimpsestos "cuyos múltiples presentes se superponen a los pasados que buscan representar, pasados transmitidos a través de una cuidadosa selección de palabras e imágenes". No se trata de un discurso acabado, pues las identidades étnicas requieren ser continuamente renovadas y reformuladas, en relación a los contextos sociales y políticos, así como en relación a la política al interior del grupo.

Varios de estos significados de identidad relacionados a la etnicidad están presentes en Bolivia porque sus actores, como grupos o como individuos, se vinculan a su historia o, más exactamente, a su historicidad, esto es, a la historia hecha conciencia social, de formas distintas y cambiantes. En ese sentido, los datos descritos en esta investigación ilustran las tensiones en el uso del lenguaje y de las expresiones frente a los otros, cuyas relaciones no sólo son formales o nominales sino que están ancladas en las condiciones sociales y económicas de pobreza y crisis de las regiones y de las zonas estudiadas.

2.3. Acerca del racismo: ideología del racismo

La discusión sobre el racismo ha crecido enormemente en Bolivia desde el año 2004, año en que se realizó esta investigación. Por consiguiente, es necesario indicar algunas referencias bibliográficas sin pretender detenerse excesivamente en el tema. Sin embargo, es necesario dejar establecido que las "razas" no tienen sustento científico en el plano genético (Benn Michaels, 2009); las razas no son entidades biológicas.

Empero esta afirmación no resuelve el racismo. Al contrario, con las diversidades culturales revitalizadas, el racismo aparece reinventado, esta vez, principalmente en el plano social. En este sentido, el racismo es una construcción social e histórica, una categoría cultural impregnada de valores y sobre todo de prejuicios. Representa un conjunto de ideas, características y atributos en torno de lo que se denominó o se denomina "raza". Estas construcciones culturales sobre el racismo están muy vinculadas a la historia de la sociedad occidental moderna y a la emergencia de las naciones modernas, lo que no significa que antes o fuera de la modernidad el racismo no haya existido (Quijano, 2000).

No obstante, es necesario mencionar que el discurso del racismo se ha manifestado y fundamentado de diversas maneras. Primero, el "racismo científico", universalista y jerarquizante, usó las ciencias para clasificar y ordenar las sociedades, desde el siglo XIX hasta 1940. Después, el racismo institucional designó las divisiones y discriminaciones fijadas a través de principios normativos de una sociedad en la que el racismo es institucionalizado como una de sus propiedades. En consecuencia, las leyes establecen discriminaciones y jerarquías que, en parte, no dependen de juicios valorativos de los individuos, como sucedió en Sudáfrica en el período del *apartheid* e incluso en los Estados Unidos hasta principios del siglo XX[15]. Esta condición social y

15 El *apartheid* fue una política estatal racista aplicada por la minoría dirigente blanca en Sudáfrica que en 1948 tomó forma jurídica al ser respaldada por leyes promulgadas para tal efecto. Entre 1947 y 1950 diversas leyes aprobadas segregaban a los individuos de acuerdo a su "raza". Así, ciertos distritos de las ciudades estaban destinados sólo a propietarios blancos excluyendo a los no blancos y obligándolos a trasladarse a otros lugares. Las leyes establecieron zonas segregadas tales como playas, autobuses, hospitales, escuelas y hasta bancos en los parques públicos. Este sistema fue abolido a principios de la década de 1990. Por otra parte, en Estados Unidos, después de su liberación, sobre todo en los estados del sur, se sancionaron una serie de leyes para discriminar a ciudadanos de color. Este período denominado "reconstrucción" se extendió a fines del siglo XIX y principios del XX a los estados del norte como Nueva York, Boston, Detroit y Chicago.

racial no se basa en las ciencias sino en ideologías de discriminación convertidas en políticas públicas cuyas reglas reflejan las lógicas de dominación y conllevan la segregación. A tal punto que el Estado puede aceptar criterios de un racismo espontáneo distinguiendo entre negros, asiáticos, blancos, indios, etc.

Por otra parte, el racismo cultural difiere de los modelos precedentes porque se refiere principalmente a las "diferencias culturales" y se aproxima al análisis de etnicidad esencializada y naturalizada, tal y como se mencionó anteriormente. En este "nuevo racismo" ideologizado, las diferencias y las jerarquías no aluden a principios biológicos sino a distinciones culturales, definidas como irreductibles e incompatibles entre especificidades culturales, nacionales, religiosas, étnicas u otras (Wieviorka, 2002: 27-29). Este racismo culturalista y diferencialista corre el riesgo de naturalizar las diferencias y, por ende, también las "fronteras" interétnicas postulando que todas las culturas son diferentes. Y lo más arriesgado es que opaca el debate por la igualdad y la equidad social. Por último, se puede mencionar el racismo instrumental entendido como un discurso ideologizado de racismo ofensivo o defensivo, esto es, el uso de este discurso como instrumento y estrategia de negación, exclusión y segregación; estrategia de autoafirmación para resistir o defender y en determinados casos para atacar (Segato, 2010: 11-44; Van Dijk, 2010: 65-94).

Actualmente, parece ser evidente que el racismo clásico se debilitó como discurso y como acción social y política y que el "nuevo racismo" culturalista permite los desplazamientos imperceptibles de las "diferencias" hacia la jerarquización entre inferiores y superiores. El problema necesita ser definido mejor en el espacio sociológico e histórico del país; en una sociedad que sufre de los impactos de lo moderno y de lo postmoderno, con una marcada tendencia a la fragmentación cultural y étnica. En este contexto, hay que indagar sobre la función de los discursos racistas que rozan los discursos etnicistas, recurriendo a estereotipos de distinción, discriminación y exclusión étnicas.

A manera revisión histórica, en Bolivia se pueden establecer tres momentos de análisis sobre el racismo y los debates en torno a la discriminación racial y étnica. El primer momento corresponde[16] —fruto del encuentro entre Europa y sus colonias— al discurso racista clásico basado particularmente en la teorización científica iniciada a fines del siglo XVIII y proseguida durante el siglo XIX. Este discurso racista fue producto de la convergencia de varios saberes biológicos, anatómicos, taxonómicos, fenotípicos, antropométricos y antropológicos. Se combinó con el nacimiento de las ciencias sociales bajo la influencia de las ciencias naturales y la formación de las naciones modernas. Se explica así el pensamiento *jerarquizante* de Herbert Spencer y luego, el de Augusto Compte con su teoría de *estadios* o etapas societales; en ambos autores se percibe el impacto de Charles Darwin y la generación de un tipo de "darwinismo social" criollo.

16 Cabe mencionar, como antecedente, que la circunstancia fundacional de la "gran división" entre el "mismo" y el "otro" se produjo con el llamado "descubrimiento" de América el 12 de octubre de 1492. El "encuentro" entre Europa y la América indígena supuso, según algunos criterios, el choque entre la "civilización" y lo "salvaje", entre lo "moderno" y lo "primitivo".

Este discurso está envuelto en un sentido determinista de la sociedad porque asocia el destino histórico a la demografía contingente, al medio geográfico y a las condiciones biológicas (raza); se trata, cronológicamente, de un discurso que coincide con la emergencia de las "naciones" y de los "nacionalismos" (Lomnitz, 2009; Hobsbawm, 2009; Thurner, 2009). En Bolivia, al igual que en otros países latinoamericanos, el discurso sobre racismo, discriminación, segregación e, incluso, eliminación de los indios —calificados por Arguedas como raza inferior o "pueblo enfermo"— sobresalió durante la segunda mitad del siglo XIX y duró hasta aproximadamente 1940 (Salmón y Delgado, 2003; Paz Soldán, 2003; Gruner, 2000; Mendieta, 1999; Irurozki, 1994; Demélas, 1992; Montfort, 1999). Paralelamente, se desarrollaron discursos y acciones contestatarios frente a los grupos dominantes del Estado que se reflejaron en los movimientos y sublevaciones indígenas (Hylton *et al.*, 2003) y en la creación de escuelas indigenales (1930-1940).

El segundo período discursivo racial corresponde al tiempo histórico posterior a la revolución de 1952, cuando, después de la Guerra del Chaco, se impuso la "utopía" de formar un "Estado-nación" culturalmente homogéneo y unificado, que debía abandonar los criterios raciales en sus prácticas, en sus normas y en sus relaciones. Así, en el marco jurídico y en sus conceptos sociales se introdujeron cambios notorios, aun cuando, en la práctica, el "ser indio" seguía estando definido por ciertos atributos negativos por lo que persistió como estereotipo de distinción racial[17]. Este momento representa la cima del nacionalismo, cuya ilusión fue forjar un país cultural y lingüísticamente homogéneo o, al menos, "mestizo", donde la exclusión, la negación u olvido del otro —o de sus diferencias— fueran superadas.

17 En el período post-reforma de 1952, desde mediados de los años 60, surgió el "discurso indianista" con el polémico autor Fausto Reinaga (Stephenson, 2005).

Sin embargo, este proyecto utópico llegaría a su fin con la crisis de los años 80, concretándose una nueva etapa en la década de los 90 con la aprobación de reformas a la CPE (1995) y de un conjunto de leyes como la Participación Popular, la Reforma Educativa y la Ley de Municipalidades. De igual manera, también se aprobaron otras normas que beneficiaban específicamente a los pueblos originarios como el Convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (1989) —ratificado por Bolivia mediante Ley 1275 de 11 de julio de 1991— y la Ley 1715 del Instituto Nacional de Reforma Agraria (INRA), de 18 de octubre de 1996.

Sin embargo, esta dimensión formal de la política no resolvió la persistencia de un sistema colonial de dominación, bajo la lógica del cacicazgo y la constante exclusión de los indígenas. A partir de 2006, resulta mucho más evidente que el Estado no puede mantener más un doble discurso de "aceptación" y "negación" de los indígenas.

En este sentido, se podría decir que este momento de tensiones sociales y jurídicas corresponde al tercer período del discurso sobre las relaciones raciales, culturales y étnicas. Actualmente, resulta arduo ignorar que las relaciones sociales y políticas están atravesadas por criterios étnicos, culturales, lingüísticos y raciales como construcciones arbitrarias en las que influyen los discursos posmodernistas y postcoloniales, promovidos por artistas, corrientes feministas, estudios culturales, etc. Pero de igual forma, esas construcciones han sido fruto de luchas de los propios grupos indígenas y de sus organizaciones sociales. Así, con la Reforma Educativa, el discurso de la "interculturalidad" —como una respuesta a la negación de las culturas indígenas, a partir de la aceptación de las diferencias étnico-culturales— fue introducido en el lenguaje común de la población, aun cuando en momentos de efervescencia y de conflictividad este discurso fue opacado por las críticas lanzadas desde el seno mismo de algunos sectores sociales más radicales que hoy participan en la gestión del poder. Ante esta situación, es función del Estado mediar, establecer canales de comunicación, crear estrategias y lenguajes sociales comunes, proponer soluciones a los problemas de incomunicación y a las condiciones objetivas de pobreza de los pueblos originarios. Pues, aquí ya no sólo está en juego el fortalecimiento o debilitamiento de los movimientos sociales aymaras, quechuas, guaraníes o de otros pueblos minoritarios, sino el propio Estado caracterizado como multicultural y plurinacional.

3. Construcción normativa de la Educación Intercultural y Bilingüe

La Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) de los años 90 ha sido criticada por formar parte del programa o del "paquete" neoliberal ya que estaría inspirada en un modelo relacional, multiculturalista y diferencial (Walsh, 2010; Garcés, 2009). En suma, para algunos detractores, la Educación Intercultural y Bilingüe fue neoliberal y apolítica. Sin embargo, es necesario matizar esa crítica pues no se puede ignorar que los principios normativos planteados por el Estado boliviano fueron producto de varias décadas de lucha por parte de los pueblos originarios y de sus organizaciones de base, sindicales y sociales como la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB), la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Central Obrera Boliviana (COB) y hasta la Iglesia Católica, después de la dictadura de los años 70.

Así, el *Plan Global de Reestructuración del Sistema de Educación Rural* de 1983 (CONMERB, 1983) propuso la educación primaria rural intercultural bilingüe como una "exigencia permanente de las minorías nacionales de todos los países del mundo (que se) ha instaurado en la mayoría de los países europeos y se ensaya en varios países latinoamericanos; siendo Bolivia, un caso típico, ya que aquí no se trata de reivindicaciones de minorías nacionales sino de la amplia mayoría nacional". Esta propuesta precisaba que la "educación intercultural bilingüe es de mantenimiento y fortalecimiento de la lengua y cultura nativa —mediante su rescate, revaloración y desarrollo— y no de simple transición, usando la lengua nativa sólo como puente para facilitar el aprendizaje de la lengua oficial y provocando un proceso de extinción de la lengua propia"

La CSUTCB propuso al menos 15 puntos para que la Educación Intercultural y Bilingüe se implemente. Esta organización planteó que sus hijas e hijos aprendan a leer, escribir y hablar en su lengua materna y también en lengua castellana. Aunque el planteamiento de la CSUTCB tenía una mirada rural sugería también ampliar esta enseñanza a las diferentes regiones culturales, lingüísticas y áreas urbanas del país. En este sentido, sostenía que una verdadera reforma educativa debía introducir una nueva política lingüística, donde la diferencia rural y urbana no significara discriminación. Esta nueva política educativa implicaría cambios en los contenidos curriculares y en los materiales didácticos que deberían responder a la diversidad regional y cultural del país.

La Iglesia Católica, por su parte, propuso una educación democratizadora, participativa y solidaria, en la que la interculturalidad como igualdad de derechos representaba un imperativo asociado a una reivindicación histórica que propugnaba la apertura de las culturas a la interacción plural y complementaria entre ellas. En esta línea, la educación bilingüe abría inéditas posibilidades de aprendizaje y de desarrollo, al desatar las potencialidades latentes de la lengua materna y de las culturas de los pueblos. Este enfoque consideraba que la unidad democrática de la nación sólo podrá ser conseguida a través de la comunicación equitativa y respetuosa entre todos los pueblos, a partir de su propia identidad cultural y lingüística y, en particular, desde los pueblos originarios y sus regiones.

El *Proyecto Educativo Popular* de la COB, propone una Educación Intercultural y Bilingüe destinada a rescatar, revalorar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica, desarrollar la conciencia de las clases explotadas que son las grandes mayorías autóctonas y fortalecer la identidad nacional del país, como alternativa a la educación tradicional colonizadora. La Educación Intercultural y Bilingüe se plantea como una estrategia descolonizadora y esencialmente política que pretende superar los resabios colonialistas subsistentes en el momento actual.

Es fácil destacar que estas reivindicaciones previas a la Ley de Reforma Educativa tuvieron un carácter fuertemente político puesto que la Educación Intercultural y Bilingüe implica un cambio político, educativo y lingüístico. Su enfoque no es sólo escolar ni pedagógico: es social y político. Precisamente, la CPE reformada, de 6 de enero de 1995 (art. 1), propuso el marco político general en el que ésta debía desarrollarse:

> Bolivia libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en República unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos.

De igual forma, el artículo 6 establecía los derechos, libertades y garantías reconocidos constitucionalmente sin distinción de raza, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole; origen, condición económica o social u otra cualquiera.

Por su parte, la Ley 1565 de Reforma Educativa, en el artículo 1 del Capítulo *Bases y Fines de la Educación Boliviana*, establecía que la educación boliviana es

> …intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres. Es derecho y deber de todo boliviano, porque se organiza y desarrolla con la participación de toda la sociedad sin restricción ni discriminación de etnia, de cultura, de región, de condición social, física mental, sensorial, de género, de credo o de edad.

En esta misma línea, los artículos 2 y 3 de la Ley de Reforma Educativa trazaban los objetivos de la educación en Bolivia:

> …fortalecer la identidad nacional exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multiregional [a través de] un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación sin discriminación alguna.

De forma más operativa[18], el Capítulo IV de la *Estructura de Organización Curricular de la Modalidad de lengua*[19] y el Capítulo VIII de la *Estructura de Administración Curricular* (Ley 1565 de Reforma Educativa), determinan las características de organización de la enseñanza monolingüe y bilingüe en lenguas originarias y en lengua castellana, así como de los núcleos escolares en tanto estructuras organizacionales locales. Está claramente establecido que el Currículum Nacional es

> …bilingüe para todo el sistema educativo, comenzando a aplicarse en la educación primaria para ir avanzando gradual y progresivamente en todo el sistema. […] La educación bilingüe persigue la preservación y el desarrollo de los idiomas originarios a la vez que la universalización del uso del castellano. Entiéndase por educación

18 Por otra parte, la Ley 1565 de Reforma Educativa también establecía, en el artículo sexto del Capítulo III (*La Estructura de la Participación Popular*) la dimensión organizacional de la participación social en educación compuesta por los Consejos Educativos de Pueblos Originarios Aymara, Quechua, Guaraní, Amazónico Multiétnico y otros; el Consejo Nacional de Educación y los consejos departamentales, entre otros, en los que los padres de familia participaban a través de sus organizaciones y representantes.

19 El Decreto Supremo 25894 de 11 de septiembre de 2000 reconoce como idiomas oficiales a casi todos los que se hablan en el país. El artículo 1 del mencionado decreto establece: “Se reconoce como idiomas oficiales las siguientes lenguas indígenas: Aymara, Araona, Ayoreo, Baure, Besiro, Canichana, Cavineño, Cayubaba, Chácobo, Chimán, Esse Ejja, Guaraní, Guarasú'we (Pauserna), Guarayo, Itonama, Leco, Machineri, Mojeño, Trinitario, Mojeño Ignaciano, More, Mosetén, Movima, Pacawuara, Quechua, Reyesano, Sirionó, Tacana, Tapiete, Toromona, Uru-Chipaya, Weenhayek, Yaminawa, Yuki [y] Yurakaré”.

bilingüe de preservación o desarrollo (artículo 11, Capítulo II, Ley 1565 de Reforma Educativa).

A esta evolución normativa hay que sumar los cambios demográficos de la población de habla castellana, quechua, aymara y guaraní, que pueden condicionar o facilitar las tendencias normativas y subjetivas de la población y la formación de identidades étnicas. Los datos del Cuadro 2 resumen los resultados de los tres censos (1976, 1992, 2001) en relación a la población de seis años o más según lengua y sexo. Estos datos ilustran cómo, en valores absolutos, el número de hablantes de lengua española y de lenguas nativas (quechua, aymara, guaraní) han ido incrementándose progresivamente; incluso en el área rural.

Cuadro 2. Evolución intercensal de la población que habla español, quechua, aymara o guaraní en Bolivia, según sexo

Lengua		Censo 1976	Censo 1992	Censo 2001
Español	V	1.565.755	2.347.336	3.110.021
	M	1.375.926	2.246.774	2.987.101
Total		2.941.681	4.594.110	6.097.122
Quechua	V	724.490	881.353	1.041.703
	M	759.195	924.490	1.082.337
Total		1.483.685	1.805.843	2.124.040
Aymara	V	531.757	610.170	726.941
	M	543.989	627.488	735.345
Total		1.075.746	1.237.658	1.462.286
Guaraní	V	s.d.	26.053	30.762
	M	s.d.	23.565	26.456
Total		s.d.	49.618	57.218

Fuente: Elaboración propia en base a información censal del INE.

Sin embargo, el ritmo de crecimiento de la población que habla lenguas nativas es lento, e incluso, proporcionalmente decreciente con respecto a quienes hablan español. Ésta es una de las razones por las que es importante coadyuvar al fortalecimiento del uso de las lenguas nativas, dado que el marco político y normativo define Bolivia como un país pluricultural, multiétnico y plurilingüe. Además, un Estado que desde la aprobación de la nueva CPE, mediante el referéndum de 25 de enero de 2009, se constituye como plurinacional reconociendo como oficiales todas las lenguas originarias. Un reconocimiento que implica un imprescindible fortalecimiento de los capitales lingüísticos.

4. Racismos y discriminaciones culturales y étnicas

Hasta 2004, el discurso del racismo estuvo un tanto opacado en el plano político por la preeminencia del discurso sobre la interculturalidad. Esta situación cambió netamente en Bolivia en los últimos años llegándose a promulgar, el 8 de octubre de 2010, la Ley 045 contra el Racismo y toda forma de Discriminación. En realidad, este cambio no sorprende mucho pues las relaciones sociales de dominación y marginación de los pueblos indígenas y campesinos fueron recurrentemente complementadas o justificadas con juicios y prejuicios sobre estas poblaciones.

En ese sentido es necesario retomar investigaciones con una mirada amplia e histórica de las cuales desafortunadamente se carece en Bolivia. Diversos documentos que se publican hoy en el país y en América Latina responden a coyunturas y a convicciones políticas —en esto no se ha superado la dicotomía weberiana entre la "lógica de convicción" y la "lógica de responsabilidad"— que no son necesariamente suficientes en cuanto a la producción de datos que permitan tomar una distancia crítica ante los embates del presente. En general, se hace un diagnóstico somero pero no se logra explicar por qué se producen las diversas discriminaciones, si estas son raciales o no, y cuáles serían sus indicadores (Calla *et al.*, 2010).

También se publican ensayos referidos al racismo relacionado con la historia colonial y otros que se refieren al mestizaje en países como Bolivia, Perú y Ecuador (Segato, 2010: 11-44; Van Dijk, 2010: 65-94; Quijano, 2000; Calla *et al.*, 2010), empero, en estos ensayos no se percibe un trabajo metodológico de demostración que vincule las prácticas cotidianas de discriminación y los grandes discursos antirracistas o "no racistas".

Por ello, a continuación se destacan las dimensiones subjetivas comprometidas en las relaciones sociales, étnicas y raciales; dimensiones que vale la pena retomar de nuevo. En primer lugar, a partir del marco normativo descrito habría que esperar que el racismo como discurso y como práctica haya disminuido. Se habla aquí del racismo como discurso diferenciante y subalternizante que implica juicios, prejuicios y valores que van más allá de simples taxonomías étnicas y culturales. Sin embargo, y en contraste con lo que se pudiera suponer, hay que admitir que las discriminaciones cotidianas y subterráneas persisten a través de apodos, expresiones, estigmas, etc. En gran medida, los comentaristas de los medios de comunicación —a los que se han sumado diversos intelectuales— parecen aprobar que Bolivia sea un

país racializado. Por ende, cabe interrogarse sobre el significado y la performance de estos términos o nociones ante la política intercultural en el país: ¿cuáles son las discriminaciones, segregaciones y prejuicios y sus respectivas percepciones?

En este sentido, el discurso sobre la Educación Intercultural y Bilingüe no fue explícito en lo que se refiere a temas "raciales". Estos fueron introducidos como parte del contexto democrático del país a través de un discurso de reconocimiento cultural y étnico sin que, en realidad, se hayan resuelto los prejuicios de los unos respecto a los otros. En este sentido, no basta con sostener que el racismo está superado ni con afirmar que no tiene fundamento científico puesto que los prejuicios son parte de los cimientos culturales de los sujetos y existe comprobación de que las evidencias perceptivas respecto a los objetos, discursos y personas, operan frecuentemente de forma inconsciente.

Los prejuicios son representaciones sobre el otro, juicios preestablecidos y culturalmente instituidos respecto al otro, que por lo general se expresan a través del habla y de los estereotipos. Los prejuicios no son productos individuales y casuales, son parte de una formación social y colectiva de identificación y de convicciones que se concretan en pequeñas ortodoxias respecto a los otros. Por eso, el paso al "acto de operar" o "actuar" no coincide necesariamente con la toma de conciencia de los individuos. Los prejuicios son una especie de "sentidos prácticos" de relacionamiento social o, en términos de Pierre Bourdieu (1984), son microestrategias de interacción en las relaciones de producción de la personalidad de los sujetos que se desarrollan dentro de las estructuras sociales de dominación, donde las unidades familiares y las condiciones políticas y económicas del contexto juegan un rol importante.

Los prejuicios están nutridos de percepciones. Estas son formas de relaciones entre los sentidos, las experiencias y las realidades que conforman una totalidad. Las percepciones son una forma de conocimiento práctico y una forma de relacionamiento con el otro. En efecto, más que contenidos, las percepciones son formas, procesos y actitudes que revelan el inicio y el resultado de la experiencia de los sujetos. En definitiva, son formas de conocimiento de la vida cotidiana que se traducen en principios morales y en actitudes (Merleau-Ponty, 2002; Canto-Sperber, 1996).

Las percepciones y prejuicios son operadores clasificatorios que con frecuencia llegan a niveles de segregación que son a la vez un proceso y un resultado social. En algunas ocasiones, las segregaciones se definen simplemente como el producto de las diferencias. Así, en los últimos tiempos, bajo un sentido racial-étnico-culturalista se ha escuchado decir "iguales pero diferentes", "iguales, pero separados", "no soy racista, pero…". Estos sintagmas son parte de ideologías que reflejan una concepción multicultural y de mosaico de la sociedad. Empero, las segregaciones no sólo conciernen a las diferencias culturales o étnicas sino que están igualmente ligadas a distinciones socioeconómicas y políticas, contrarias al ideal de una nación democrática[20].

Es decir que las discriminaciones étnico-culturales en las que se mezclan contenidos raciales se reflejan también en la discriminación social y, más allá de una simple taxonomía o de una segregación horizontal ("iguales, pero diferentes y mejor, separados"), conllevan valores y lógicas de jerarquización. La discriminación taxonómica es parte de las relaciones sociales de aceptación o negación, de partencia (partida o pertenencia) e identidad. Es obvio que estas relaciones son muy difíciles de controlar y vigilar ya que muchas de ellas son imperceptibles y, por otra parte, no son ilegales. Además, la discriminación opera entre acciones visibles, sancionables y opacas (Wieviorka, 2002).

Dentro de este tejido de nociones, el "racismo" es percibido desde distintos enfoques. Es difícil sostener que no hay "racismo" en Bolivia, pero también es difícil determinar dónde comienza realmente y dónde termina, en el vasto espacio de acciones y percepciones sociales de discriminación. Es aún más difícil explicar por qué se producen tales o cuales situaciones de discriminación. Lo que sí parece más evidente es que en este vasto espacio, las relaciones étnico-culturales no están vacías de contenido puesto que cada vez tienen más peso semántico y simbólico de distinción entre considerarse indígena quechua, aymara, guaraní o de otros grupos étnicos.

Sin embargo, el peso relativo de la autoidentificación se determina en un contexto de relaciones sociales de poder que algunos estudiosos han denominado como "colonialismo interno" (Rivera, 1993), frente al cual, recientemente, otros autores ha planteado el concepto de "capital étnico".

---

20 El tema de la segregación ha sido estudiado desde principios del siglo XX. Un ejemplo revelador fue el aporte de la "Escuela de Chicago" que investigó los *ghettos* en ciudades norteamericanas como Chicago. Estos estudios ilustraron la conformación de "comunidades" étnicas de inmigrantes europeos y, en particular, de población negra. Estas "comunidades" mantenían sus propias normas, reglas, economía y vida política. Llegaron a conformar, como decía Robert Park, un "mosaico de pequeños mundos que se tocan sin interpenetrarse" (Wievorka, 2002:52).

Por otra parte, es habitual hablar de indígenas y mestizos (o cholos) y, en ese contacto, de “mestizaje”. Esta noción ha adquirido diversos matices e, incluso, puntos de vista opuestos en el país. En la perspectiva de Arguedas, la idea de mestizaje es afín a la de degeneración racial, cultural y social, mientras que para intelectuales como René Moreno —con un punto de vista todavía más radical— ni siquiera debería caber algún espacio para el mestizaje puesto que, según planteaban, el horizonte evolutivo humano era el fin o la extinción de los grupos indígenas.

Para otros analistas de la historia social del país, particularmente en el período post 52, el mestizaje correspondería a la ideología nacionalista; a un proceso de construcción imaginaria de sujetos que se integran a la nación, pero que, en realidad seguían siendo —al mismo tiempo— los “servidores” de los “patrones” modernos o post modernos por lo que continuaban con la reproducción de las estructuras y de las relaciones de dominación coloniales o neocoloniales (Rivera, 1993).

Como parte de la evolución histórica de los planteamientos acerca del racismo en Bolivia, en los años en los que se realizó esta investigación —entre fines de 2003 y principios de 2004— el debate parecía haber alcanzado un gran nivel de dispersión sin que se pudiera apreciar un desenlace claro. Los actores sociales parecían estar “atrincherados” en sus posiciones. Sin embargo, algunos años después, la relación de fuerzas parece haber cambiado y el contexto político también. Los grupos sociales entonces en el poder han sido desplazados por nuevos actores políticos afines de los movimientos sociales e indígenas.

En este marco, la noción “raza” y de “racismo” resulta ser parte de los procesos de producción y reproducción de las relaciones de poder. Ya hemos afirmado que la raza no es una entidad objetiva ni genotípicamente ni fenotípicamente. Es fruto de una representación social arbitrariamente construida, para la cual se requiere un conjunto de rastros (o rasgos), ideas fijas, signos y símbolos, hasta conformar un lenguaje metafórico que a menudo opera mediante estereotipos.

Muchas veces, en el imaginario social, las representaciones de identidad social se expresan de manera contradictoria. Una persona puede ser percibida como perteneciente a una raza en un contexto y a otra en otra situación. Incluso, un individuo puede declarase como perteneciente a un grupo racial o negar su pertenencia pero los otros pueden ubicarlo de manera distinta. En fin, las percepciones raciales no son rígidas y están influidas por elementos como la posición social, los valores culturales, etc., que muy poco tienen que ver con las características biológicas, fisiológicas o fenotípicas. Sin embargo, existen estereotipos rígidos respecto a la “raza”, como en el caso del “indio” en el contexto andino boliviano, que se asocia a lo despreciable, a lo torpe e, incluso, a lo salvaje; en oposición a la sociedad “civilizada”.

En Bolivia, si bien no existen grupos estrictamente “racistas” y/o “indigenistas”, no cabe duda de que las relaciones sociales de inclusión y exclusión del poder político, de las relaciones de parentesco o matrimoniales están acompañadas de representaciones “raciales” que merece la pena investigar en profundidad; tema al cual se contribuye con algunos ejemplos en las páginas siguientes. Respecto a las políticas de inclusión y exclusión, se ha manejado el discurso de “discriminaciones positiva” a favor de los grupos indígenas, grupos marginados o minoritarios, empero, no todos los grupos ven con buenos ojos esta propuesta porque, según dicen, en cierta forma se trata de “condescendencia piadosa” y “los indios no necesitan de favores”. Además, no desean ser integrados o, en todo caso, se interrogan: ¿ser integrados hacia dónde? La cuestión es entonces aceptar y respetar a estos grupos con sus potencialidades dentro de una sociedad democrática, pluricultural y plurinacional (o multiétnica).

Finalmente, el tema del racismo está atravesado por un imaginario en el que la “cultura de la imagen televisiva” influye de forma notoria. Por ejemplo, las imágenes de “belleza”, “prestigio”, “inteligencia” y “estatus social”, dentro de una sociedad de comunicación masiva, pueden provocar un efecto contrario a la valoración de uno mismo como ocurre a menudo con adolescentes y jóvenes indígenas o mestizos que no aceptan cómo son o que se niegan a sí mismos. Sin embargo, considerar el tema del racismo o de los grupos étnicos puede también reforzar positivamente la conformación de grupos sociales con identidad y pertenencia.

5. Escuela, racismos y discriminaciones

¿Cuál es la función de la escuela ante estas ideas de etnicidad, de racismo y de discriminación? La escuela es un espacio social que —si bien está orientado y normado idealmente para favorecer la formación integral de niños, adolescentes y jóvenes— está asimismo atravesado por percepciones sociales, culturales y raciales que se desarrollan de manera explícita o encubierta en la sociedad de la que se es parte. Por eso, a menudo, los diferentes actores del escenario escolar —maestros, autoridades y alumnos— reproducen actitudes y estereotipos de

discriminación, los que a su vez tiñen las relaciones interpersonales. Varias formas de estas manifestaciones son las expresiones, los estereotipos las bromas, los chistes y los juegos.

Idealmente, en nuestros países, la escuela debería cumplir un rol importante de democratización puesto que la educación es, por un lado, vehículo del desarrollo personal y de la movilidad social y, por otro, fomento a la internalización de valores democráticos, a la promoción de la tolerancia y del respeto hacia el otro con la finalidad de que los futuros ciudadanos se reconozcan como iguales en derechos (sociales, políticos y culturales) y obligaciones. La escuela es parte de aquel ideal *societal* moderno de formación ciudadana.

En este sentido, la pregunta pertinente es si la escuela contribuye a crear las condiciones subjetivas y objetivas para la construcción de una democracia contemporánea que valore la interculturalidad a nivel grupal e individual. Es decir, si los procesos de socialización que tienen lugar en el ámbito escolar revierten o impulsan el desarrollo de los valores básicos de libertad, tolerancia, solidaridad, autonomía, afectividad y respeto a uno mismo y al otro, considerando que la escuela no sólo transmite los mensajes curriculares oficialmente establecidos sino que constituye también un escenario cultural único con dimensiones cognitivas, afectivas y actitudinales, en el que autoridades escolares y los alumnos cotidianamente (re)crean y establecen rutinas, códigos y normas —explícitas o implícitas— que gobiernan sus relaciones. No obstante, la escuela no puede hacer todo contra la discriminación racial. Tiene límites ya que, actualmente, gran parte de la responsabilidad se encuentra fuera de la escuela, en el mundo de los adultos.

CAPÍTULO DOS

Percepciones de la discriminación cotidiana en la escuela. Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto

1. Objeto y metodología de investigación

1.1. El objeto y el problema

En 2004, al concluir la investigación sobre la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) y la discriminación que se presenta en esta parte del libro, se podía afirmar que durante los últimos años —y por efecto del discurso multicultural e intercultural— se hablaba cada vez menos de racismo y de discriminación racial. Esta opinión preliminar se apoyaba en testimonios de los gestores de la Educación Intercultural y Bilingüe que consideraban este hecho como un avance o superación en las relaciones excluyentes entre las culturas. Dicha hipótesis se podía entender en el marco de la evolución social, política y cultural de los años 80, cuando el discurso político y educativo transitó hacia la aceptación de la diversidad cultural con la visibilización de los grupos étnicos, indígenas y pueblos originarios dejando aparte, y a menudo encubierta, la terminología "indio".

A esta tendencia de cambio contribuyeron diversos factores internos y externos del país. Hay que recordar que en Bolivia la literatura sobre racismo, discriminación, segregación e, incluso, eliminación de los indios —como raza inferior o "pueblo enfermo"— sobresalió a fines del siglo XIX (Salmón y Delgado, 2003; Paz Soldán, 2003; Gruner, 2000; Mendieta, 1999) y duró hasta los años 50.

Ese período representó el camino hacia la formación del "Estado-nación" de los 50. Paralelamente se desarrollaron igualmente discursos y acciones contestatarios frente al poder dominante del Estado que coadyuvaron al surgimiento de los movimientos indígenas. En esta línea de experiencias se pueden mencionar los movimientos

de resistencia y las sublevaciones indígenas (Hylton *et al.*, 2003), las escuelas indígenas (1930-1940); y en el período posterior a la revolución de 1952 —particularmente, a fines de los años 60 y en el transcurso de los 70— la emergencia de movimientos y líderes indígenas en la zona occidental del país[21].

Estos movimientos fueron reforzados por otros en el proceso de democratización del país y, en la década de los 80, se beneficiaron de cambios a nivel internacional que dieron lugar a la emergencia de movimientos sociales y culturales, en particular en los países europeos, en pro del medio ambiente, las minorías indígenas, la aceptación de la diversidad inmigrante, etc., y en contra del racionalismo y del capitalismo occidental[22].

Más tarde, la década de los 90 representó un avance importante para los movimientos sociales indígenas aymaras, quechuas, guaraníes y de otros pueblos minoritarios, puesto que el Estado boliviano reconoció al país como una nación pluricultural y multiétnica en la Constitución Política del Estado (1995) y en un conjunto de leyes: de Participación Popular (N° 1551), de Municipalidades (N° 2028) y de Reforma Educativa (N° 1565), entre otras.

En ese contexto, incluso la terminología sufrió cambios, como indicó Albó (1986), pues, lo "indio" estaba siendo desplazado por lo "aymara" (en la región aymara), lo cual marcaba una noción distinta al término "campesino" que fue introducido desde la revolución de 1952. Al parecer, el discurso "racial biológico" que venía desde el siglo XIX estaba siendo desplazado por un discurso cultural y étnico. Esta tendencia ganó más espacio desde mediados de la década de los 80, con un discurso netamente culturalista que superó lo racial; una

21 En este último período la figura del controvertido intelectual y político indianista Fausto Reinaga (1906-1994) fue emblemática del enfrentamiento de una forma de pensar indígena con los intelectuales y políticos citadinos mestizos. Su figura fue algo singular y minoritaria, aunque con seguridad dejó espacio abierto para las generaciones posteriores quienes siguieron caminos diversos y más dispersos (Albó, 1986). Actualmente, después de cinco años de gobierno de Evo Morales Ayma —que representó, por primera vez, el ingreso de un indígena a la presidencia de la República— con apoyo de las organizaciones indígenas y campesinas así como de intelectuales indígenas, las ideologías y posiciones políticas se van decantando paulatinamente.

22 La referencia alude aquí a la emergencia de los movimientos ecologistas que protestaban contra la degradación del medioambiente y a los grupos de intelectuales que luchaban contra la desaparición o el exterminio de las minorías indígenas. Paralelamente se extendía la crítica contra la visión racionalista anti-natura y mercantil de la sociedad industrial desde el seno mismo de las ciencias occidentales. Existían seminarios y publicaciones que cuestionaban la hegemonía del racionalismo científico frente a otros tipos de saberes y conocimientos. Por ejemplo, Serge Moscovici publicó *Societé contre nature*, Edgar Morin publicó *El Método* (1977).

categoría de análisis que, según Graham (En: Paz Soldán, 2003: 79), fue fundamental en América Latina durante el período 1880-1940 en el cual prevaleció y predominó el discurso *racializado* como muestran los escritos y debates de entonces[23]. De tal manera que lo "campesino" —que nació como una categoría descriptiva que denotaba un grupo social caracterizado por un tipo de producción agrícola— con el tiempo perdió su cualidad conceptual[24].

Además, en los años 90 se produjo la conjunción del avance de los movimientos de pueblos *indígena originarios*, la continuidad del régimen democrático y la liberalización del mercado económico. Esta década se caracterizó por la implantación del modelo neoliberal y el multiculturalismo. Este hecho se concretó en la apertura del marco jurídico con la Constitución Política del Estado (CPE) y con las leyes de Participación Popular, de Reforma Educativa y de Municipalidades. La Participación Popular no sólo enfatizó en la participación social sino que también permitió la reconfiguración de territorios indígenas de acuerdo a su organización como los *ayllus* y como Territorios Comunitarios de Origen (TCO) que, hoy en día —con el proceso autonómico y con la multinacionalidad en el país— han desembocado en el reconocimiento de las naciones indígenas.

Cabe señalar que hace un siglo este proceso estatal era algo del todo inconcebible, cuando el debate racial de los intelectuales estaba en boga, bajo la denominación de la "cuestión del indio" (Arguedas, Moreno y Demélas. En: Paz Soldán, 2003). Al respecto, el ensayo de Paz Soldán ilustra los dilemas y las convicciones de Arguedas acerca del "mestizaje" como el problema central de la nación[25].

23 Gabriel René Moreno (1834-1908), un historiador de mucho impacto, sostenía que la consecuencia natural de la evolución sería la exterminación de los indígenas. Por su parte, Alcides Arguedas (1879-1946) condenaba el mestizaje considerándolo un proceso degenerante de la sociedad. Rigoberto Paredes con una visión evolucionista veía en los indígenas entes espiritualistas. Franz Tamayo (1879-1956) definía la esencia de lo indígena mediante la energía y fuerza. La mayoría de estas interpretaciones coincide con las ideas de Taine que asocia raza, medio y momento (Paz Soldán, 2003; Mendieta, 1999).

24 Tal situación está reflejándose en la desarticulación de los movimientos campesinos en su especificad que no muestran elementos unificantes, a excepción de temas coyunturales de movilización. Las organizaciones sindicales que emergieron en el período post-reforma agraria de 1953, en algunas regiones del país tuvieron un fuerte impacto y en otras no. No obstante, desde que los indígenas ganaron espacio, el movimiento campesino aparece más fragmentado.

25 La postura de Arguedas coincide con las tendencias europeas, como la del diplomático y filósofo francés Joseph Arthur Gobineau (1816-1882) quien sostenía que el problema no era tanto la existencia de razas sino su mestizaje, su mezcla, que llevaba a los pueblos y a las naciones a condiciones degenerativas.

Por otra parte, la Ley de Reforma Educativa de 1994 propuso la educación intercultural y bilingüe para mantener y fortalecer las lenguas y las culturas del país, reconfigurando sus distritos y núcleos educativos. Fue una propuesta criticada por ser parte de las políticas multiculturales relacionadas al neoliberalismo.

Este contexto de cambios explicaría, probablemente, el hecho de que los propios indígenas no desearan hablar de "raza" o de "racismo". Ante todo, sus dirigentes afirmaban haber superado aquel debate, lo cual se ilustró en diversas reuniones y discusiones sobre el tema. Preferían hablar de pueblos originarios quechuas, aymaras o guaraníes; muchas veces sin mencionar a los demás grupos étnicos. Declaraban la "hermandad" de todos estos pueblos indígenas. Término que se ha hecho más común años después, cuando usualmente los diferentes pueblos indígenas originarios se refieren mutuamente como "hermanos".

Desde el punto de vista de la política nacional, con la Reforma Educativa en particular, se instituyó el discurso de la "interculturalidad", como una respuesta a la negación de las culturas indígenas y un reconocimiento de las diferencias étnico-culturales y lingüísticas. Esto podría sugerir tal vez que la política intercultural de los años 90 indicaba la otra cara de la discriminación y la exclusión. En los hechos se pudo percibir la presencia de indígenas en algunos ministerios —y sobre todo de mujeres "de pollera" en las recepciones de las oficinas públicas— y de algún intelectual de origen aymara que llegó a ser vicepresidente de la República (1993-1997).

Vinculado a este impulso intercultural diferencialista, se instituyó igualmente la enseñanza bilingüe entre lenguas originarias y el castellano o viceversa, de acuerdo al contexto cultural y lingüístico. Se trata de un tema, sin embargo, que no está resuelto en la actualidad. Lo cierto es que, como este trabajo pretende mostrar, el capital lingüístico y su uso es un factor que todavía pesa bastante en la discriminación y en la exclusión social.

La investigación que se presenta en este capítulo y en el siguiente se realizó entre fines de 2003 y principios de 2004, diez años después de haberse implantado la Reforma Educativa. Los interrogantes giran sobre las percepciones, representaciones y estereotipos de discriminación y de segregación en algunas regiones del país. Se intenta conocer hasta qué punto los avances de la interculturalidad habrían influido en la disminución del discurso sobre raza y racismo, como pretendían sus promotores.

¿Qué podría significar este viraje terminológico a sabiendas de que en Bolivia, desde fines del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX, el discurso y el lenguaje en torno a la "raza" indígena o india eran explícitos? En este sentido, hay que considerar también la existencia de investigaciones previas que sostenían la persistencia de prácticas discriminatorias en las relaciones sociales; como relaciones sociales de dominación encubiertas. Finalmente, está claro que desde 2003 —año en que se realizaba esta investigación—, con la emergencia de los movimientos sociales e indígenas, el tema de discriminación y el racismo se ha hecho cada vez más presente en el debate político e ideológico del país.

Por eso, los resultados de la investigación que fueron publicados preliminarmente en 2004 con el apoyo de *Cooperative for Assistance and Relief Everywhere* (CARE)-Bolivia y del Ministerio de Educación, han sido releídos desde la actualidad no tanto para adecuarlos al contexto sino con el fin de complementarlos con material bibliográfico que, desde entonces, se ha incrementado considerable a raíz de los eventos políticos sucedidos después de 2006 con la instalación de la Asamblea Constituyente en Sucre y, después, con la denominada "masacre de Pando", ocurrida el 11 de septiembre de 2008 en la que fallecieron, al menos, 18 campesinos.

Cabe señalar, sin embargo, que la investigación no pretendió ser una evaluación del proceso de Reforma Educativa como tampoco asumió el racismo y la discriminación como un tema superado, tal y como —en cierta medida— el discurso optimista de los dirigentes pretendió mostrar en determinado momento.

En este sentido, los interrogantes planteados fueron: ¿cuáles son las percepciones sobre racismo y etnicidad en Bolivia?, ¿cuáles son las percepciones de discriminación que tienen los actores educativos (directores, docentes, padres de familia y estudiantes, entre otros)?, ¿sobre qué aspectos o criterios se produce la discriminación?, ¿dónde se establecen las fronteras entre los unos y los otros como grupos y como individuos, considerando las regiones de estudio (la ciudad de Potosí, el norte de Potosí y las ciudades de La Paz y El Alto)?, ¿cuáles son los principales conflictos provocados por las distinciones y de qué tipo son?, ¿qué rol juegan las "culturas" y las "lenguas" originarias en las relaciones distintivas y discriminatorias y qué hace la escuela al respecto? y, ¿a qué se refieren los distintos grupos y personas cuando hablan de "raza" y "racismo" o cómo los identifican? Como se puede percibir en el conjunto del libro, la Reforma Educativa es el telón de fondo en el que se enmarca el desarrollo de estos interrogantes.

1.2. Aspectos metodológicos

Las cuestiones sobre la discriminación, el racismo y la etnicidad en educación pueden ser abordadas desde diferentes puntos de vista y tener distintos alcances. En este sentido, el estudio que se presenta en este capítulo y en el siguiente se consagra a escuchar y a describir —a propósito del objeto de estudio— las percepciones de padres de familia, maestros, directores, estudiantes y otros actores clave de la sociedad civil como policías y comunicadores sociales.

Asumiendo las percepciones como saberes comunes que operan a modo de "filtros" y que permiten el relacionamiento mutuo de los distintos actores en la vida cotidiana, el estudio recoge las expresiones, sentidos comunes, prejuicios, estereotipos, estigmas, sentimientos y valoraciones de los unos respecto a los otros. Habitualmente, estas expresiones y acciones no se racionalizan puesto que operan como ideologías hechas acción. Sin embargo, cabe manifestar que para que el estudio fuese completo en su alcance teórico —y para que tuviera incidencia en las estructuras del Estado— probablemente necesitaría de un enfoque mayor y estructural al que, por razones de metodología, tiempos y objetivos, no fue posible aspirar.

Por otra parte, la Educación Intercultural y Bilingüe —propuesta a partir de la Reforma Educativa— es el "eje motivador" de nuestra preocupación y la escuela es el espacio de referencia. La escuela entendida en sus dos acepciones: como unidad educativa específica y como sistema de enseñanza. Si bien la Educación Intercultural y Bilingüe y la escuela actual son los focos de atención, esta investigación —por su carácter exploratorio y por sus objetivos específicos— no constituye una evaluación de este tipo de educación. De hecho, el objetivo es contribuir al conocimiento de la situación en temas de racismo, etnicidad y discriminación. Esto se lo aborda a través de la descripción de las percepciones de aquellos que padecen o son objeto de dichas acciones.

De esta manera, la investigación pretende coadyuvar al desarrollo de la Educación Intercultural y Bilingüe como una estrategia enmarcada en la política intercultural boliviana cuyo sistema político y económico dominante hasta mediados de la década pasada fue, según algunos, "intercultural y neoliberal" (aunque también podría decirse, con más propiedad "multicultural y neoliberal"). En ese sentido, la Educación Intercultural y Bilingüe, las escuelas y la Reforma Educativa no son el objeto de estudio directo.

En cuanto a las descripciones de "razas", etnias, o simplemente, en cuanto a las diferencias entre unos y otros, se ha exigido que los propios informantes establezcan las "fronteras". Las categorías de adscripción y distinción cotidiana se construyen a partir de "marcas" que se consideran socialmente relevantes y que pueden ser utilizadas creativamente por los actores para afirmar o negar su identidad; una identidad respecto a la que en un país como Bolivia es difícil y complejo tomar una posición. De tal manera que la investigación no parte de definiciones de los "grupos étnicos" desde afuera, sino que busca conocer cómo los actores sociales, por sí mismos, establecen fronteras de pertenencia para afirmar una noción de identidad social y/o interétnica que los diferencia de los "otros" grupos o individuos, ubicados más allá de sus fronteras. No obstante, es necesario precisar que un estudio de alcance exploratorio como éste no pretender ni permite captar los puntos de vista de los actores en su plenitud.

Tipo de investigación y técnicas

Al tratarse de una investigación de enfoque cualitativo y de alcance exploratorio y descriptivo, se trabajó en base al planteamiento de una guía de interrogantes y objetivos generales. Por lo tanto, los resultados obtenidos fueron esencialmente datos (opiniones personales), ideas e indagaciones (y valoraciones subjetivas) que pueden ser útiles para plantear hipótesis de trabajo o sugerencias para ciertas acciones políticas. La investigación se ejecutó utilizando, básicamente, tres técnicas: entrevistas en profundidad, grupos focales y un cuestionario de preguntas abiertas. Las entrevistas y los grupos focales fueron grabados y transcritos para su posterior análisis.

Características de los actores

En relación al desarrollo de la investigación, cabe precisar, que las unidades de estudio referenciales fueron las siguientes:

a) Cuatro escuelas de la periferia de la ciudad de Potosí.
b) El Instituto Normal Superior "Mariscal Andrés de Santa Cruz" de Chayanta y 10 actores clave de las localidades de Llallagua y Chayanta (provincia Rafael Bustillo, Potosí).
c) Dos unidades educativas nocturnas de la ciudad de La Paz y una de la ciudad de El Alto.

De tal manera que el componente "rural" de la muestra está representado por las localidades de Llallagua y Chayanta ubicadas en el norte de Potosí. Al fin, las seis escuelas seleccionadas componen una muestra heterogénea respecto a su ubicación geográfica nacional, su composición social (urbana y rural), y las características sociales y culturales de los actores sociales y educativos que las integran.

Por otra parte, la selección de las escuelas —es decir, de la muestra— no respondió al criterio de implementación de la Reforma Educativa, sino al área de intervención de CARE-Bolivia. La población de estudio no fue seleccionada mediante un criterio de lengua, de habla bilingüe o no y tampoco en función del conocimiento de la Educación Intercultural y Bilingüe. Los principales actores entrevistados fueron directores de escuelas, docentes, padres de familia y alumnos de escuelas primarias y secundarias. Las entrevistas fueron ampliadas a otros actores clave de la sociedad civil, como representantes del periodismo, de la Iglesia, de la policía, de los poderes locales y de los pueblos *indígena originarios*. La selección de las 74 personas entrevistas (ver Cuadro 3) obedeció a criterios cualitativos referentes al tipo de escuelas y al desarrollo temático.

Cuadro 3. Entrevistas realizadas durante la investigación, según lugar y tipo de entrevistado

	Directores	Maestros	Padres	Estudiantes	Otros actores	Total
La Paz-El Alto	3	6	4	4	11	28
Potosí	4	8	9	8	7	36
Llallagua-Chayanta	--	--	--	--	10	10
Total	7	14	13	12	28	74

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, el desarrollo de la investigación requirió la realización de diversos grupos focales que contaron con la participación de 117 personas (ver Cuadro 4), entre estudiantes, maestros y padres de familia. En la composición de los grupos focales trató de lograrse cierta equidad de género. Las entrevistas y los grupos focales se realizaron en español porque el propósito de la investigación no era el uso de las lenguas originarias sino el significado de uso y su consecuencia.

Cuadro 4. Tipo y número de participantes en los grupos focales

Tipo de participantes	Cantidad
Estudiantes	70
Maestros	30
Padres de familia	17
Total	117

Fuente: Elaboración propia.

2. Interculturalidad y discriminación en escuelas de la periferia de la ciudad de Potosí

Desde 2003, la interculturalidad se ha criticado mucho y se ha tratado de redefinir como herramienta de lucha por la emancipación. Sin embargo, en este trabajo se la conceptualiza simplemente como la otra cara de la discriminación y exclusión de las culturas originarias (y no sólo de éstas). En este sentido, el propósito del estudio que se desarrolla en este capítulo se limita a presentar las percepciones sobre éstas prácticas como "sentidos comunes" o "razones prácticas" con y por los que viven los actores abordados. Es necesario reiterar que las percepciones no son simples reflejos sino productos sociales y razones prácticas de vida y que son, por tanto, éticas sociales con las que viven las personas.

Como se señaló anteriormente, concretamente en la parte referida a la metodología, los resultados se presentan en función de las cuatro áreas de estudio: la ciudad de Potosí, las localidades de Llallagua y Chayanta en el norte de Potosí, y las ciudades de La Paz y El Alto. De manera descriptiva, los resultados de la investigación se exponen en base a siete ejes temáticos: racismo y etnicidad, identidad, fronteras étnico-raciales, conflictos, valoración de las culturas indígenas, lenguas y bilingüismo y, por último, escuela. En cada caso, primero se caracteriza brevemente el contexto y luego se exponen los resultados.

2.1. Características de las escuelas

La ciudad de Potosí, ubicada al extremo suroeste de Bolivia, es una de las ciudades más afectadas por la crisis económica y, particularmente, por la crisis minera de los últimos años. Se trata de una ciudad en gran medida dependiente de la explotación de los minerales. Siendo

la capital departamental, está ubicada en la provincia Tomás Frías, al noreste del departamento del mismo nombre. Esta situada en las faldas del Cerro Rico a una altura que va de los 3.280 a los 4.620 msnm. Se trata de un lugar frígido cuyo clima promedio oscila entre los 7,5 y los 12,5 ºC. La economía de Potosí está basada fundamentalmente en la minería con un peso relativo de otras actividades como el comercio, las construcción los servicios turísticos y la pequeña empresa. La composición del sector minero en Potosí se expresa a través de niveles: la Empresa Minera de Riesgo Compartido Pailaviri, entre 25 y 50 cooperativas minera y, por último, aproximadamente 1.200 mineros independientes.

El crecimiento de la población urbana es mínimo y esto se debe, principalmente, a la emigración general del departamento —que se acentúa en el caso de las comunidades rurales— y que, en conjunto representa una de las tasas más altas del país (INE, Censo 2001). Políticamente, la ciudad de Potosí está conformada por 16 distritos municipales: 12 urbanos y cuatro rurales. El nivel educativo de Potosí se caracteriza, según el Plan de Desarrollo Municipal de Potosí 2000-2004 (Gobierno Municipal de Potosí, 2000) por una tasa de analfabetismo departamental de un 38,2% (siendo este el más elevado del país) y de un 10,2% en la ciudad capital. El municipio tiene 175 unidades educativas o escuelas, de las cuales 147 están en la ciudad de Potosí. El área urbana está conformada por 12 distritos educativos que atienden a más de 45.845 estudiantes; dato que se refiere al área formal de la educación puesto que la educación alternativa, de acuerdo a ley, tiene sus propias especificidades.

Las cuatro escuelas seleccionadas para el estudio están ubicadas en las zonas altas y marginales de la ciudad de Potosí, con una población en gran parte de origen rural. Se trata de las siguientes unidades educativas: Villa Colón, San Cristóbal, José María Linares, Manuel A. Padilla. Las escuelas de Villa Colón y San Cristóbal corresponden a los ciclos de primaria y los colegios Manuel A. Padilla y San Cristóbal a secundaria. La población entrevistada para la realización de la investigación fue de 36 testimonios entre directores, maestros, padres de familia, estudiantes y otros actores locales importantes.

La mayoría de los alumnos de los cuatro establecimientos estudiados son hijos de inmigrantes del área rural de las distintas provincias del departamento. La actividad principal de los padres de los alumnos es el trabajo en la mina; un 90% vive de la extracción de minerales del Cerro Rico como antimonio, zinc, estaño, plata, etc. Por lo general, son miembros de alguna cooperativa o son mineros independientes.

El resto de los padres de familia se dedica a la actividad del comercio ambulante o a la albañilería.

Con frecuencia, estos padres de familia vuelven periódicamente al campo para realizar la cosecha o la siembra. Por tales motivos, muchos niños quedan abandonados o son dejados al cuidado de los hermanos mayores, de los tíos o de algún otro pariente. Los alumnos, en un alto porcentaje, son bilingües: hablan quechua y castellano. Se trata de un bilingüismo, en todo caso, oral.

Respecto a los establecimientos educativos que formaron parte del estudio, el primero, la Unidad Educativa Villa Colón, es una escuela que acoge a unos 600 alumnos de los barrios más pobres de la ciudad de Potosí. Alumnos que son, como se ha mencionado, hijos de potosinos de bajos recursos (generalmente inmigrantes, mineros o pequeños comerciantes informales). Durante la realización de la investigación, entre fines de 2003 y principios de 2004, la escuela Villa Colón había sido beneficiada con un proyecto de "readecuación y ampliación" financiado por la Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA); proyecto que prueba las deficiencias estructurales de la unidad educativa y que tuvo como contraparte al Gobierno Municipal de Potosí.

En relación a la infraestructura educativa, se puede señalar que la segunda escuela objeto de estudio, San Cristóbal, posee una construcción insuficiente para el número de alumnos que acoge, motivo por el cual, los ciclos de cuarto y quinto de primaria se ven obligados a pasar clases por las tardes[26]. A pesar del mejoramiento de la infraestructura con el Programa de Reforma Educativa, aún se constata que faltan aulas y espacios de recreación para los tiempos de descanso; los baños se encuentran en mal estado y funcionan precariamente. El mobiliario, en general, está en estado regular y se compone de bancos bipersonales. Hay que señalar, sin embargo, que una nueva infraestructura se encuentra en construcción.

Por otra parte, el colegio José María Linares se halla ubicado en una zona periurbana, llamada San Juan. El colegio congrega todos los ciclos del nivel educativo, desde inicial hasta secundario. Es un colegio completo. Atiende a un gran porcentaje de hijos de mineros cooperativistas que trabajan en la extracción del mineral en el Cerro

26 Hay que señalar también que en áreas urbanas, un mismo establecimiento o infraestructura educativa atiende en general a más de una unidad educativa, en dos o tres turnos. Esta situación trae problemas entre directores y padres de familia de las diferentes unidades educativas. Por lo tanto queda establecido para el resto del documento que una escuela es igual a una unidad educativa y no a un establecimiento o infraestructura.

Rico; algunos son hijos de profesionales de clase media y, por último, otros son hijos de comerciantes o vendedores asentados en los distintos lugares de la ciudad. La infraestructura de este colegio es buena, fue refaccionada recientemente y posee bancos y baños en buen estado aunque no cuenta con el suficiente número de aulas para abastecer a todos los alumnos, motivo por el cual los alumnos de cuarto medio pasaban clases en el mismo patio del establecimiento. Además, la unidad educativa necesita salas de computación, laboratorios y sala para reuniones —especialmente con los padres de familia— pues éstas se las realizaba en el patio del establecimiento, pese al clima adverso.

Por último, el cuarto colegio estudiado, Manuel A. Padilla, se encuentra en una zona marginal denominada "campamento Pailaviri", ubicada casi a los pies del Cerro Rico. Cuenta con los niveles educativos de primaria superior (intermedio) y secundaria completos. En este caso, el 99% de los alumnos son hijos de mineros provenientes del área rural y de las provincias del mismo departamento. La mayoría de los alumnos trabajan repartiendo su tiempo con los turnos escolares.

De igual forma, la mayoría de los alumnos habla quechua y castellano. Se trata de un colegio perteneciente a la ex Corporación Minera de Bolivia (COMIBOL). Se encuentra en mal estado, debido al descuido de las autoridades, pese a tener una infraestructura grande. Requiere de aulas apropiadas, bancos y vidrios, pues muchas aulas carecen de vidrios. Los baños funcionan inadecuadamente. El establecimiento carece de sala de reuniones, salas de computación y falta espacio para el funcionamiento de laboratorios, pese a disponer de materiales. El colegio muestra descuido y abandono en lo que se refiere a la limpieza y al mantenimiento. También aquí se viene construyendo una nueva infraestructura con apoyo del Fondo Productivo y Social (FPS), del Gobierno Municipal de Potosí y del proyecto CARE-Bolivia.

Estos cuatro colegios que integran la "muestra" estudiada atienden a un total de 1.356 estudiantes y disponen de 99 funcionarios como personal total.

2.2. Percepción de una ciudad, entre discriminaciones y ruralización

Acerca del racismo y de la etnicidad

Los discursos comunes sobre etnicidad y racismo en la ciudad de Potosí tienen matices diferentes según los entrevistados. Sin embargo, analizando las opiniones del grupo local en relación al exterior o a lo

ajeno —es decir, los otros grupos como los mestizos o los aymaras— es posible apreciar cierta homogeneidad en torno a la ideología del otro.

En primer lugar, en Potosí aparece la distinción entre los mestizos del área urbana y los campesinos que hablan quechua. La población se divide también entre los del "centro" —categoría urbana que, a veces, se asimila a la "ciudad"— y los de la periferia, caracterizados por hablar principalmente quechua, por ser de origen rural y, sobre todo en el caso de las últimas generaciones de inmigrantes, por tener trabajos precarios.

Respecto a los aymaras, la población entrevistada de origen quechua tiene criterios compartidos calificándolos como "duros" y luchadores —que enfrentan algo hasta lograrlo— mientras que los quechuas —incluidos los potosinos— son caracterizados como "dejados" y conformistas. A continuación, tal y como se planteó en el enfoque de la investigación, se plantea una relación estrecha entre los aspectos étnicos y socioeconómicos para el análisis de los procesos de distinción y discriminación en el ámbito educativo.

Los directores de las unidades educativas son las autoridades responsables de conducir las escuelas, y su función y trabajo está cada vez mejor regulado en el sistema educativo boliviano. Sus opiniones no difieren mucho de las de los docentes. Sin embargo, aquí resumimos separadamente su percepción respecto al tema del racismo y de los aspectos étnicos y lingüísticos.

Una primera constatación es que, según una directora de una de las cuatro unidades educativas estudiadas, los estudiantes son quechuahablantes y provenientes del campo (área rural), pero hablan también castellano. No sucede lo mismo con sus padres con quienes la directora y los docentes no tienen dificultad de hablar en quechua sobre los asuntos escolares. Por otra parte, aunque los estudiantes no hablan necesariamente bien el castellano, esto no representa un problema para ellos. La directora dice no aceptar que haya diferencias de "inteligencia" entre estos niños y los de origen urbano. Según afirma, la diversidad no representa dificultad y la escuela está para coadyuvar en las soluciones.

Lo que está en juego, sin embargo, es la diferencia entre "escuelas marginales" y "escuelas del centro"; que en este caso equivalen geográficamente a "las de abajo", ya que las escuelas marginales estudiadas se sitúan en la parte alta de la ciudad, más próximas al Cerro Rico. Se asevera comúnmente que en las escuelas del centro existe mayor apoyo de los padres de familia, a diferencia de lo que sucede en las escuelas marginales. De los cuatro directores entrevistados, uno no

ha querido clasificar de qué "raza" son sus alumnos, los demás han afirmado que son "quechuas", es decir, están asociando la idea de raza y etnia.

Otro director añade que los estudiantes de estas escuelas son abandonados, vienen al colegio "asustados" y, los directores, como autoridades, tienen la función de acogerlos con "cariño". Según el director se les tiene que dar confianza evitando las jerarquías para que luego ellos puedan destacar. Como llegan en condiciones de abandono al colegio son tímidos. Hablan en quechua, que es dulce. En el pasado, en muchos casos, se les prohibía hablar en quechua, ahora se refuerza a que hablen en su idioma. Incluso hacen teatro en quechua con los del último curso (cuarto medio). Como se puede apreciar, este director considera que todos los estudiantes son "iguales" y que algunos tienen dificultad de hablar castellano pero esto no es algo que les avergüence.

Nuevamente, de acuerdo a la versión del director, se distingue entre los colegios del centro y los de la periferia. Los estudiantes del centro son "delicados", en cambio los de la periferia (donde se ubica el colegio que dirige) son *churquis*[27], esto es, duros. Los estudiantes de estos colegios son quechuas pero lo que sucede algunas veces es que se "desclasan" y no quieren hablar su lengua, se avergüenzan. Ante el testimonio del director, se hace importante conocer qué contenidos desarrollan los estudiantes en los teatros y por qué se produce esta actitud de negación o aceptación de su propia lengua y cultura.

Se opina además, que el carácter de "extrovertido" e "inquieto" depende de los contextos, al igual que el carácter de "tímido". Los estudiantes que cambian de colegio y los que vienen del campo son en general "tímidos", no tienen facilidad de contacto, son callados; en cambio, los niños del centro, es decir, los que hablan también castellano, son más inquietos, abiertos y se desenvuelven con más soltura. El problema parece ser el grado de conocimiento de la lengua castellana, como afirma otro director, lo cual naturalmente tiene un trasfondo social, económico y cultural que debiera ser objeto de otro estudio más específico. Todos los directores admiten que sus alumnos son "quechuas" por su origen y porque hablan esta lengua. Todos los directores conocen el quechua y dicen apoyar a sus estudiantes cuando tienen alguna dificultad.

27 "Churqui" es un arbusto duro y resistente del sur del departamento y otras zonas cabeceras de valle.

Por otra parte, un primer elemento que se introduce en la opinión de los maestros es que las diferencias de extroversión o introversión tienen que ver con la distinción de género. Los varones son más extrovertidos mientras que las mujeres son calladas y tímidas. En general, los niños en la escuela hablan castellano y en su casa quechua. A veces en al escuela no entienden bien el castellano por lo que tienen que intervenir los docentes, en cambio, en su idioma son "habladores". Una minoría de alumnos son "quechuas cerrados" (alumnos que sólo hablan quechua) y con ellos se presenta mayor dificultad. Sin embargo, la diferencia lingüística entre estudiantes es reforzada por el origen social y zonal (regional). De acuerdo a los testimonios, los alumnos del centro de la ciudad tienen un menor grado de introversión:

> Son más abiertos porque proceden de familias más preparadas. Por ejemplo, sus padres son profesionales. En cambio los alumnos de este colegio (ubicado en la periferia) son hijos de padres casi analfabetos o que medianamente han cursado hasta quinto grado (Entrevista a docente, colegio de la periferie de Potosí).

Sin embargo, dentro de la escuela, se sabe que los estudiantes quechuas y castellanohablantes no difieren mucho. Aun cuando los niños quechuas no quieren responder si se les habla en quechua; se avergüenzan. Se constata también que los comportamientos varían según si las relaciones son grupales o individuales. En grupo, los estudiantes responden y cuentan los números (en quechua) pero no así individualmente. Según un maestro, esta variación de comportamiento en el uso lingüístico trasciende hasta en los "modos de vida"; en la forma de hablar y en la forma de usar el tiempo de trabajo y de estudio; ya que los padres de familia de estos colegios marginales se dedican a actividades mineras y, por lo general, las madres trabajan en el Plan Nacional de Empleo de Emergencia (PLANE)[28].

Sobre la "raza" de sus alumnos, un maestro dice que ellos son de "raza morena" y "quechua un poco mestiza". Aquí, por un lado, la idea de raza está ligada al color de la piel, a la tez —tema muy conocido— y, por el otro, se introduce lo mestizo que es un concepto mucho más complejo.

28 El PLANE fue un programa nacional de trabajo temporal con características puramente manuales, al que ingresó una población que tenía dificultades de encontrar otras opciones de empleo.

Las entrevistas añaden que los estudiantes de estas escuelas son "colaboradores" y "solidarios". Provienen de provincias, son "bien cerrados", por eso a menudo "ellos mismos se discriminan", ellos se sienten "apagados", no quieren conversar y se aíslan solos aunque tienen "otros valores" como la solidaridad. De acuerdo a los testimonios, en las escuelas de las zonas marginales no hay discriminación porque, por ejemplo, las alumnas asisten con "pollera" (vestimenta de chola) y se las ha aceptado como a tantos otros. Sin embargo, es frecuente que estos alumnos se encierren en la zona, en su casa y que no salgan a la calle; que no vayan al "centro" para buscar alguna relación de contacto con la población joven de la ciudad.

Por otra parte, tienen miedo de hablar en castellano porque son "quechuas cerrados". Al respecto, los entrevistados no precisan por qué se producen estas prácticas y actitudes en sus estudiantes, si corresponden a criterios culturales y étnicos o a otros factores de tipo social y económico. Según dicen, diera la impresión de que los adolescentes mismos se aíslan o se encierran en sí mismos.

En resumen, las diferencias lingüísticas de los estudiantes provocan dificultades, pero, al parecer, esto no representa un problema serio en estas escuelas. Las dificultades se las trata conociendo a los estudiantes. Se reitera la opinión de que estos estudiantes —aun asumiendo como algo natural la existencia de diferencias entre ellos— son tímidos, introvertidos y tienen vergüenza. Estas características estarían relacionadas con el origen rural y campesino, donde se habla el quechua. Asimismo, las diferencias e, incluso, la discriminación suceden entre estudiantes de las zonas marginales y estudiantes de la zona central de la ciudad de Potosí donde están ubicados los colegios monolingües en castellano. Un docente afirma que ha visto situaciones de discriminación como, por ejemplo, cuando el hijo de un médico que trabaja en el campo dice: "Profesor yo no tengo por qué prestar mi lápiz a un indio, yo no puedo prestar". Entre los profesores también existen distinciones, antes era por la piel o el apellido, ahora es por el factor económico.

La mayoría de los padres de familia entrevistados se consideran quechuas. Dicen que la diferencias suelen estar entre los que hablan bien o no el castellano. No creen que haya diferencias en el grado de "inteligencia". Creen que no es fácil diferenciar los "buenos de los malos" porque ambos están en todos lados. A veces, por la ausencia de trabajo la gente se vuelve floja y ladrona. La discriminación se manifiesta, por ejemplo, en las largas horas que tiene que esperar la gente humilde para ser atendida en las oficinas de abogados, en la escuela, en la policía, etc.

Pero, sobre todo, la discriminación se manifiesta en que los "caballeros" les ultrajan diciendo que no saben castellano, que son indios, que vienen con pollera y que sólo hablan quechua. Las personas bien vestidas y que hablan castellano son atendidas más rápidamente mientras que las otras son marginadas. Por eso, si bien los padres de familia dicen estar de acuerdo con la enseñanza del quechua en la escuela para sus hijos, en parte, también consideran que es muy importante el español, pues sus hijos tienen vergüenza de hablar quechua y no hablan bien el castellano.

De acuerdo a sus testimonios, las mujeres de la zona —madres de muchos de los estudiantes de los colegios de la periferia— trabajan en el Plan Nacional de Empleo de Emergencia (PLANE) del gobierno central. Los padres de familia son de "clases populares"; es difícil de establecer fronteras entre indígenas y no indígenas. Según afirman, los campesinos son trabajadores, están acostumbrados a trabajos duros, manuales y esforzados; en cambio, los mineros representan gente "líder" y combativa. Ellos, como parte de la población popular, son discriminados porque son "pobres". De acuerdo a los testimonios, los ricos son "ladrones"; como muchos de los que se encuentran en el Parlamento o otros puestos económicos y políticos. A estos últimos se los asocia con el "no-trabajo" y con el "robo"; en eso serían "inteligentes" los ricos, según afirman los testimonios. Como se ve, los padres de familia esbozan concepciones diferentes y particulares sobre el "trabajo" —trabajo físico, trabajo fácil, trabajo inteligente, entre otros— y asocian a los aymaras con categoría negativas: "tratan mal" y "mucho pelean".

Los padres de familia de medios populares (mineros y de origen campesino) que frecuentan las escuelas estudiadas dicen ser muy mal atendidos en la administración pública o en instituciones privadas porque no hablan bien el castellano. Seguramente por eso valoran que sus hijos aprendan esa lengua y sugieren que el quechua se aprenda de "forma instrumental", es decir, en función a trabajos profesionales en áreas rurales.

Los estudiantes entrevistados, entre varones y mujeres, coinciden en afirmar que los maestros y sus directores les tratan bien. No hay discriminación, sólo en un caso afirman que el profesor de educación física les castiga con regla en la mano porque se atrasan o porque no se lavan los pies. En general, escogieron sus colegios por la cercanía al domicilio (sólo un estudiante dijo que se cambió a un colegio de la periferia porque reprobó en una unidad educativa del centro). Los padres de familia son albañiles, mineros, choferes, etc., y las madres

generalmente se ocupan de las labores de la casa. Los estudiantes entrevistados pertenecen a familias numerosas, de entre cuatro y diez hermanos. No hay diferencia de trato a las mujeres respecto a los varones, aunque, según una maestra, las mujeres son más delicadas y débiles. Uno de los estudiantes entrevistados trabajaba en la mina.

Las respuestas a los cuestionarios reportan que en los colegios visitados, existen apodos como: *huesito, lombriz, flaco, ratón, lulú, popeye, jirafa, muerto, macu, gordo, chota, sicuya,* etc. En general, se utilizan en broma, a veces, para insultar, lo cual no agrada a las mujeres. Los apodos responden a algunas características de las personas pero no tienen necesariamente connotaciones racistas o étnicas; los chistes que cuentan tampoco se basan en referencias étnicas.

Los datos obtenidos en los grupos focales con los maestros confirman las ideas siguientes: sus alumnos son de "origen quechua", aunque muchos de ellos hablan castellano; las diferencias entre culturas quechua hablantes y los otros son ventajosas; el maestro que conoce quechua se comunica más con los alumnos e, incluso, muchos profesores tienen disposición a aprender el quechua y así las costumbres y expresiones de sus propios alumnos. Sin embargo, la diferencia en el uso de la lengua materna es desventajosa cuando los alumnos son "quechuas cerrados" o "netos"; esto es, que sólo hablan quechua por lo que no pueden acceder fácilmente a la lectura y escritura del castellano. Esta situación provoca que muchas veces los niños tengan vergüenza de hablar quechua por no poder hablar castellano. Alguno de los profesores del colegio Manuel Ascencio Padilla describía que:

> Mis alumnos no entienden tal como se les explica, a nivel de aprendizaje son regulares, tienen una educación sumisa pero son más responsables, más trabajadores y por tanto más independientes que los alumnos del centro de la ciudad (Entrevista a docente del colegio Manuel Ascencio Padilla de Potosí).

Después de todo, se afirma que la enseñanza del quechua a los niños es necesaria porque en Potosí la mayoría es de origen quechua y habla su lengua por lo que los alumnos deben conocer su cultura y sus antepasados "aunque los padres de familia lo rechacen por las condiciones de pobreza en que viven".

Todos los docentes reiteran que la "diferencia" entre los jóvenes no se produce tanto al interior del colegio sino que aparece cuando se realizan comparaciones con los del "centro de la ciudad". Por ejemplo, los estudiantes de la periferia hacen sus tareas, preparan sus labores, son más responsables; en cambio, los del centro no cumplen sus tareas, o bien, son sus padres quienes colaboran haciéndolas.

En cuanto al desenvolvimiento de los niños, los maestros afirman que los "quechuas al principio son tímidos, callados pero después van despertando". Según dicen, la timidez proviene del hecho de que en la escuela los otros niños y los profesores sólo hablan castellano. El desenvolvimiento seguro o inseguro de los niños se debe a aspectos sociales, económicos y psicológicos ya que a menudo los alumnos no tienen ningún apoyo psicológico por parte de los padres de familia por lo que pierden la autoestima y asumen su soledad y aislamiento.

Como se sabe, con la política educativa de la Reforma Educativa de 1994, el niño se convirtió en el principal actor, más abierto y extrovertido, en la escuela y en la casa. Para algunos de los maestros esto ha vuelto a los niños más "rebeldes" y más "caprichosos" mientras que, ante tales actitudes, los profesores no pueden "hacer nada"; ni sancionarles, ni darles tareas, ni tocarles. Opinan, en consecuencia, que tal vez sería mejor el sistema "tradicional", en el que se acepta la idea de que la "letra entra con sangre". Cabe destacar que esta idea no apareció en las entrevistas, pero sí en los grupos focales, al menos en tres ocasiones.

Algunos de los docentes sostienen que la educación actual no está adecuada a la "realidad" de cada región y que los mismos "módulos" —textos producidos en el marco de la Reforma Educativa de 1994— "no señalan lo que se tiene en el medio, no se adecuan al lugar". Según los maestros, en estos materiales existen problemas de "terminología", pues los módulos contienen palabras extrañas o ajenas al uso local que los niños no conocen. Por otro lado, la Reforma Educativa promovió una imagen del aprendizaje en los niños que algunos padres de familia rechazan por lo que decidieron no inscribir en una escuela con programa de transformación a sus hijos y los trasladaron a otra escuela donde no se aplicaba la reforma.

Es por ello que algunos padres de familia hablan de "discriminación" aunque se trate, más bien, de una suerte de autodiscriminación, entendida como una "opción libre" de no participar en el programa de Reforma Educativa, lo cual conlleva algunas consecuencias como las de no contar con alguno beneficios en materia de infraestructura, mobiliario, materiales y procesos pedagógicos asociados al programa de Reforma Educativa.

Por otra parte, los docentes sugieren que se revisen los programas educativos para que sean más pertinentes a las "realidades particulares" y que los materiales educativos se distribuyan en las escuelas con una

participación más efectiva de los padres de familia. Finalmente, uno de los problemas de la escuela, mencionados por docentes y directores, es que los padres de familia "no tienen interés" en la escuela, no preguntan por el rendimiento de sus hijos; se van al campo y les dejan solos a los niños. Asimismo, existe carencia de materiales didácticos por lo que éstos no abastecen para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los maestros. Actualmente, habría que analizar en qué media el Bono Juancito Pinto está contribuyendo a superar este problema.

Identidad e identificación

¿Cómo se autoafirman y definen a los otros los actores educativos? Ésta es la pregunta que se analiza en este punto. Una directora dice es "quechua porque sus padres hablan quechua". Usa quechua en la escuela con las madres de los estudiantes, habla con los "abuelitos" y con sus "hijos un poco". Para ella hablar más lenguas, entre ellas, el quechua, es importante porque permite "relacionarse".

Otro docente afirma que es "mestizo", su cultura es en castellano. Habla quechua pero no de forma fluida y lo utiliza en cualquier momento que se le presenta la ocasión para tener una "relación directa" con la gente. Se autodefine como "mestizo". Otro director añade que utiliza el quechua también en la administración del colegio cuando habla con los padres de familia, en el mercado, en el viaje; es útil para comunicarse. En la escuela, durante las reuniones con los padres de familia, el uso del quechua se ha convertido en un factor principal de la educación, puesto que los padres de familia, casi en su totalidad, son quechua hablantes. Él mismo, por sus padres, asume ser quechua, pero otros dicen que son mestizos, aseverando que "todos somos mestizos".

En el tema de la identidad y la discriminación, es común escuchar que los que están más próximos a los campesinos o a los indígenas reaccionan con mayor fuerza de negación o rechazo. La población de referencia, como son los funcionarios de niveles inferiores de la administración, tiene origen campesino o indígena, sobre todo, "pueblerino". Ellos han llegado a ser pequeños funcionarios y tratan mal a los campesinos. En esta población "chola" o "mestiza" es habitual escuchar que los "campesinos son unos llameros" o unos "sucios". Este trato social fronterizo por parte de este grupo se explica porque ellos no han podido establecer, según el análisis propuesto por Erving Goffman (1975), distancias suficientes y fronteras claras con relación a

los campesinos que se constituyen con frecuencia en el medio social de su propio origen[29].

Por su parte, la población comprometida en las entrevistas de este trabajo —que también está compartiendo de alguna manera el "destino" de la población de los barrios donde trabaja— trata de elaborar diversos discursos en torno a la identidad. Unos se sienten bien y cómodos trabajando con esta población que, según ellos, son "cariñosos" y trabajadores. Saben que están en una zona minera y empobrecida.

> Los potosinos están atrasados y parecen ser hijastros en el territorio boliviano. Siempre nos soslayan, nos relegan, habría que decir nos discriminan como potosinos, los "cochalos" (los cochabambinos), los paceños, los "cambas", porque éste es el eje donde gira el país y el resto estamos a un ladito, además somos explotados y vamos a seguir siendo explotados (Entrevista a docente, colegio de la periferie de Potosí).

En parte, los docentes se identifican con los niños y sus padres. A diferencia de los colegios y población del centro de la ciudad, en la periferia, todos padecen la misma precariedad de no disponer, por ejemplo, de materiales educativos. Los docentes afirman que sus estudiantes no hablan necesariamente bien el castellano; son tímidos o tienen vergüenza de hablar quechua porque les dicen "campesino" y tienen miedo de hablar castellano porque pueden equivocarse y ser ridiculizados. En esa situación se percibe una actitud insegura de los niños que, por lo general, se callan y se aíslan[30]. Como se ha visto, a veces, a los niños se les atribuye la timidez y la autoexclusión.

29 En el ámbito del análisis de las "fronteras" y los "límites", Mary Douglas escribió un trabajo clásico *De la souillure: essai sur les notions de pollution et de tabou* (1996b) donde problematiza las nociones de "contacto" y "límites" entre grupos sociales, entre lo puro y lo impuro. En la sociología de la vida cotidiana, Erving Goffman, abrió varios temas de estudio sobre la "distancia a los roles" y la "capacidad de desdoblamiento" por parte de los actores: de forma esquemática, los actores tienen mayores dificultades de tomar distancia hacia los roles cuanto cerca están a la condición de los roles. Esto explica por qué los actores cuyas condiciones no distan mucho de sus vecinos, por decir así, enfatizan más en las distinciones y las diferencias.

30 Estas circunstancias ofrecen elementos preliminares para ir cuestionando los "estereotipos" en torno a que los quechuas o aymaras son tímidos, cerrados, callados, etc., porque en realidad estos "sentidos comunes" son producto del marco de las relaciones de dominación que históricamente se han instituido en estas poblaciones. Los ejemplos de discriminación entre los "pueblerinos" e indígenas son muy conocidos y se los puede también advertir actualmente entre los inmigrantes de las ciudades.

Fronteras étnico-raciales

Las fronteras entre los “grupos étnicos” coexistentes en Bolivia se establecen en varios niveles, que no siempre son estables. En realidad, las fronteras étnicas se entrelazan con el uso de criterios referidos a otras clasificaciones; y esto no únicamente entre las etnias (pueblos indígenas y originarios) hoy reconocidas como naciones respecto a los grupos sociales y culturales (occidentales y/o mestizos) dominantes sino entre ellas mismas. Las opiniones formuladas en los distintos testimonios sobre las distinciones entre quechuas, aymaras y mestizos se las puede agrupar, de manera general, de la siguiente forma:

a) *Aymaras:* no sólo se diferencian por tener otra lengua sino también porque son más cerrados, desconfiados y radicales en sus decisiones. Un dirigente de los campesinos trató de minimizar estas percepciones afirmando que “tanto aymaras, quechuas como guaraníes somos originarios y debemos unirnos más allá de nuestras diferencias”[31].

b) *Quechuas:* son más hospitalarios y abiertos, pero también demasiado sumisos, no reaccionan. Una estudiante contaba que una vez la trataron mal y cuando se le preguntó qué hizo ante este maltrato dijo que no hizo nada porque son los otros, los mestizos, los que deben pensar y reflexionar que aunque “nosotros no hablemos bien el castellano o no nos vistamos bien, somos iguales”. En esta línea, los potosinos se autoperciben como “nobles”, “no emprendedores”, “conformistas”, “no luchadores”, etc. Afirman que, por lo general, se consuelan echando la culpa a los otros, a los del Estado central, aunque saben que, en realidad, son ellos mismos (los potosinos) quienes tienen parte de responsabilidad en el problema. De acuerdo a algunos testimonios, los potosinos son “como el perro del hortelano, que no come ni deja comer”.

31 El entrevistado fue muy crítico respecto a los dirigentes y partidos que detentan el poder del Estado. Consecuentemente, expresó su deseo de unidad de los “pueblos originarios”, a los que asocia su identidad personal y la de su organización social. Cabe notar que la entrevista comenzó en quechua, con numerosas mezclas con el castellano. No obstante, cuando se le preguntó cuál era su “lengua materna”, respondió en castellano y no en quechua. Se desconoce a qué se debió este cambio brusco. Desde ese momento la entrevista prosiguió en castellano. Lo curioso es que se produjera ese cambio brusco de código lingüístico, justo cuando se hablaba de la lengua materna. Al fin, el entrevistado afirmó que su lengua materna era el quechua pero también el castellano, según insistió.

c) *Mestizos:* Son más abiertos, hablan castellano, tienen mayor nivel educativo, no reconocen o desmerecen a los campesinos y no quieren aprender o conocer lo que son los campesinos quechuas y aymaras (existe negación o rechazo). Con frecuencia tratan mal a los “campesinos” o “indígenas” que tienen diferentes organizaciones representativas, aunque en las percepciones recogidas en las entrevistas no manifiestan un discernimiento claro[32].

En cuanto a la valoración del trabajo —parámetro que permite cruzar las percepciones anteriores con otros criterios— se puede recoger que, según la opinión general, los más trabajadores son los más pobres: mineros y campesinos. Se trata de grupos sociales que no tienen nada y que cada día tienen que salir a trabajar para sobrevivir. En las entrevistas, se dan ejemplos de muchos varones que salen a cargar, a descargar o a transportar (los cargadores) y la gente les paga centavos. “Trabajan donde no hay trabajo”, decía algún entrevistado. Por otra parte, las minas acogen pocos potosinos por lo que muchos carecen de empleo.

Todos los entrevistados coinciden en que los más pobres, campesinos y mineros —los “de abajo”— trabajan más. Sin embargo, por el período de crisis de la minería de principios de 2000, Potosí ni siquiera tenía trabajo para ellos. Los entrevistados tienen una percepción dramática sobre la situación laboral en esta urbe. En cambio, perciben que la población que trabaja menos son los políticos; los que están en la administración del Estado (según dicen, “los que están arriba”) que muchas veces son corruptos y ganan sin trabajar). Ésta es la percepción de la mayoría de los entrevistados. Otros matizan esta afirmación señalando que los que han estudiado también trabajan menos y ganan más o, al menos, tienen salarios seguros.

Es necesario señalar que esta percepción sobre el trabajo y los trabajadores se basa, fundamentalmente, en una percepción del “trabajo manual y físico” opuesta al “trabajo intelectual” y en la apreciación

32 En Bolivia, no hay necesariamente una unión de visión y orgánica entre la organización de los “indígenas” y la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB). A nivel educativo, los indígenas participan en las políticas educativas a través de sus Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO), mientras que los sindicatos no participan directamente si no a través de las juntas escolares que “de facto” está bajo su dominio, al menos, en áreas rurales. En áreas urbanas la situación es distinta porque no hay sindicatos, sino el consejo de padres de familia, las juntas vecinales y las Organizaciones Territoriales de Base (OTB).

de que el trabajo campesino u obrero —ocupación que compromete la "fuerza física"— no está siendo correspondido salarialmente. Así, en contraposición, dos de los entrevistados, un periodista y un testimonio con formación universitaria, sostuvieron que cada cual "trabaja en su esfera" por lo que no se puede afirmar tajantemente que sector determinado trabaje más o menos, como tampoco se podría afirmar, de manera genérica y categórica, que los "ladrones" o "corruptos" son los "de arriba".

Respecto a las nominaciones o a las denominadas "políticas de nominación" que contribuyen a la definición de fronteras interindividuales o intergrupales, un dato interesante se refiere a la elección de nombres (no apellidos) para los hijos. Las fuentes de los nombres son, por lo general, el almanaque, lo que está de moda —influido por medios de comunicación como la radio, la televisión, etc.—, la vecindad (en muchos casos integrada por emigrantes) y el "gusto" por lo que "suena bien"[33]. De todas maneras, los padres de familia consultados declaran que los nombres de sus hijos lo pusieron "ambos de común acuerdo (esposo/esposa)" porque les gustaba a los dos. En algunos casos sólo los esposos decidieron los nombres de sus hijos, decantándose por Sergio, David, Maiza, Noelia y Carolina, entre otros.

Otra madre de familia dijo que su esposo, junto con su tío, puso los nombres de Christian, Gina, Giovanna. Don Julián, uno de los entrevistados, afirma que buscó en el almanaque y porque le gustó eligió: Gustavo, Silvina y Reynaldo. Por otra parte, don Jacinto eligió los nombres de sus hijos —David, Abigail y Vanessa— porque a él y a su esposa les gustaron y les sonaron bien.

Es evidente que entre estos ejemplos no hay ningún nombre que se refiera o provenga de las culturas andinas; aunque hay que decir que lo más crítico de la elección de nombres no está precisamente en estos, sino en los apellidos que vinculan social y simbólicamente al individuo con sus filiaciones familiares y sociales: su identidad.

Finalmente, los apodos son algo que siempre está en desfase respecto a lo que puede ser o no ser uno mismo. Reflejan una representación simbólica y metafórica con respecto a lo que un sujeto puede evocar por el aspecto físico, por la forma de hablar, por la forma de hacer, de actuar o de comportarse; por el color, etc. En algunos casos, estas relaciones pueden ser visibles o perceptibles, siempre y cuando

33 Se carece de estudios sobre las fuentes o fundamentos del "gusto", como Pierre Bourdieu propuso, pues el gusto no tiene nada de natural y merece ser comprendido y explicado social e históricamente.

el contexto sea conocido o lo permita[34]; aunque en muchos otros casos, estas relaciones simbólicas no son evidentes como tampoco lo son las intencionalidades del uso de las representaciones o de los apodos. De esta situación de extrema complejidad surgen diversas actitudes, en su mayoría negativas, respecto a los apodos. Algunos de los mencionados en las entrevistas fueron: *feo, burro, chancho, colla, campesino, gusanera, mocoso, negro, vaca, gordo, gata, rata, cabezón, caballo, loro, conejo, chulito, rigucho,* etc.

Hemos dicho que los apodos y su significado dependen del contexto de uso, del conocimiento del contexto y de la intencionalidad. En ese sentido, los mismos estudiantes entrevistados dicen que no debería haber apodos porque dañan a las personas: "Llegan al fondo de uno mismo". Sin embargo, algunos dicen que ciertos apodos son bonitos y les gusta sobre todo cuando se los dice con cariño. Sin embargo, a menudo, apodos como "*colla*, *campesino, burro* o *chancho*", asociados a sucio o necio, entrelazan significados de comportamiento étnico con comportamientos de higiene y de conocimiento. En ese sentido, es común escuchar decir que el campesino es ignorante, sucio, que no habla castellano, etc. Teniendo en cuenta la larga historia colonial y republicana de dominación contra los pueblos indígenas, tales expresiones, como dicen los estudiantes, "llegan al fondo de la persona"; son "humillantes".

Por esta subjetividad comprometida, agredida y herida, los resultados de estas relaciones y experiencias son difíciles de manifestar en el discurso, es decir, de expresar. Tal vez por eso, las respuestas de los que sufren experiencias de discriminación son simplemente actitudes de silencio, de sumisión o de espera, aguardando que el agresor cambie.

Así lo relataba un dirigente campesino quien, por haber tomado unas cuantas maderas menudas como leña para cocinar, fue tratado "de todo" y castigado. O bien, lo que contaba una estudiante sobre una regente que insulta a las alumnas sin que ellas puedan hacer nada. Sin embargo, es necesario aclarar en este análisis que la descripción de las subjetividades individuales o colectivas no debe ser *psicologizadas* y que, más bien, debe ser integrada en los regímenes de dominación objetiva, tal como lo definía Foucault (1981).

34 El concepto de "contexto" utilizado aquí proviene de la teoría de sistemas propuesta por Gregory Bateson (Bateson *et al*., 1981) y sus discípulos que desarrollaron la teoría pragmática de la comunicación y de la pragmática en lingüística, según la cual el contexto y los efectos son claves para el análisis de los significados; de la producción de significados y de redundancias en sistemas comunicativos como son las culturas.

Conflictos subjetivos y objetivos

Lo que se acaba de describir refleja los conflictos cotidianos e interpersonales, pues los apodos y los malos tratos representan un tipo de conflictos y violencias que afectan sobre todo a nivel interpersonal. Sin embargo, los ejemplos recogidos y descritos antes sugieren también relaciones grupales, regionales y nacionales entre los movimientos sociales que serán detalladas en este acápite.

El primer grupo identificado es el de las poblaciones y escuelas de la periferia que se sienten marginadas y rechazadas por la población que acude a las escuelas y colegios del centro de la ciudad de Potosí. A esta población del centro no le interesa mucho el hecho que los estudiantes hablen quechua; lo que les interesa es que respondan en castellano. A esta "relación lingüística negativa" se suma la diferencia en el cumplimiento de las exigencias en relación a los materiales educativos. Al parecer tampoco interesa a la institución educativa.

Dicho de otro modo, la escuela, las autoridades y los docentes dejan la responsabilidad a los estudiantes sin intentar conocer, con más profundidad, sus condiciones particulares. En resumidas cuentas, el hecho es que los estudiantes cumplan con lo exigido.

Un ejemplo de esta situación es el del estudiante que relató su paso por un colegio del centro en el que reprobó una y otra vez porque, según dijo, carecía de apoyo. Por eso, al final tuvo que "venir al colegio de arriba", al de la periferia, donde decía sentirse bien. Cabe señalar, sin embargo, que estamos hablando de escuelas fiscales y simplemente de percepciones. Los docentes dicen, por ejemplo, que en aquellos colegios del centro también existe discriminación por el apellido, aunque no dieron detalles que sustenten esta afirmación.

Otros conflictos experimentados diariamente entre grupos sociales, según los padres de familia, tienen que ver con la atención en la administración pública o en los gabinetes de abogados. Ya no es novedad que estas instancias de la burocracia están ocupadas por franjas sociales populares que han logrado insertarse en ese ámbito y que en muchos casos son antiguos inmigrantes de pueblos (pequeños centros urbanos) o de áreas rurales. Por eso, dicen los padres de familia que, a veces, reciben mayores malos tratos de parte de personas que son muy próximas a ellos mismos, sólo que visten diferente, hablan castellano y, tal vez, ganan más. Las madres de familia recuerdan las largas horas de espera en las oficinas.

También tienen la impresión de que los campesinos y los pobres, en el ámbito de la justicia, son sancionados rápidamente y por

pequeñas faltas, mientras que los grandes "ladrones" que están en el poder no reciben ningún castigo. Estas diferencias están relacionadas con los que detentan el poder, quienes —según varias opiniones recogidas— "hacen política contra los pobres y no contra los grandes que roban a su lado".

Según las entrevistas, esta misma lógica se produce en grande resultando que Potosí, como pueblo y departamento, ha sido abandonado, mal pagado, no reconocido y discriminado a pesar lo mucho que dio al país con la extracción y exportación de minerales en los dos últimos siglos. En parte, sobre este punto, los potosinos se sienten también culpables —sobre todo atribuyen la responsabilidad a aquellos políticos que les han representado por décadas al nivel nacional—porque no han sabido reclamar para mejorar la situación.

Lo más sorprendente al respecto es que los potosinos parecen estar asumiendo un abandono que coincide fatalmente con su poca fuerza de lucha, pues dicen de sí mismos que son conformistas, tranquilos (e incluso demasiado tranquilos), hospitalarios, buenos y abiertos; muy esforzados y sacrificados pero nada más. Según dicen, no hacen nada grande ni dejan hacer (aquí vuelve la imagen del "perro del hortelano")[35].

¿Cómo revertir esta imagen o autopercepción bastante negativa de los potosinos? Cuando se les pregunta cómo se pueden superar los problemas de Potosí, los entrevistados enfatizan en que "todos" deben unirse para crear más empleos y en que el gobierno debe crear más fuentes de trabajo. Como ya se mencionó, la fuente de subsistencia de muchas madres de familia de los colegios visitados es el empleo de emergencia del Plan Nacional de Empleo de Emergencia (PLANE). En este sentido, es muy cierto que en Potosí, aparte de las minas, no existen muchas alternativas de trabajo.

Seguramente, por eso, muchos padres de familia, sino todos, apuestan por la educación de sus hijos, como ellos dicen, para "superarse" y para que no estén en las mismas condiciones que ellos. Sólo que muchos de los jóvenes no podrán encontrar fuentes de trabajo en Potosí y estarán obligados a emigrar a La Paz, Cochabamba o Santa Cruz.

35 Considerando que este estudio se realizó entre finales de 2003 y principios de 2004, sería interesante conocer qué imagen tienen hoy los potosinos de sí mismos, después de las movilizaciones del mes de agosto de 2010 y con unas condiciones económicas relativamente favorables por la venta de minerales a altos precios durante los últimos años.

A nivel cultural y lingüístico, Potosí (al igual que en otras grandes ciudades de Sucre y Cochabamba) es una ciudad donde el quechua se habla diariamente. De esto están conscientes los potosinos. Por eso, los entrevistados aceptan que el quechua y el castellano deben ser las lenguas de enseñanza y aprendizaje; además todos han afirmado que sus hijos deben conocer ambas lenguas, por diversas razones.

Donde surgen interrogantes y discrepancias es en las modalidades y niveles de enseñanza de idiomas: los dirigentes dicen que el quechua debe enseñarse hasta en la universidad, mientras que otros sostienen que se puede enseñar simplemente como una "materia", por ejemplo, sustituyendo al francés que según ellos no es tan útil. Otros, por su parte, recuerdan que hoy el inglés es muy importante y que el quechua es sólo para el pasado; para el futuro y el mundo globalizado se debe aprender inglés. Se puede entonces concluir que es necesario enseñar al menos tres lenguas: castellano, quechua y una lengua extranjera.

Todos estos elementos, si bien no reflejan conflictos explícitos, expresan las relaciones de abandono o discriminación latente y permanente por parte de la administración central de La Paz y del Estado boliviano en general. Como ya se señaló, los apodos tienen múltiples connotaciones y en ciertos casos pueden provocar conflictos porque implican valoraciones raciales o étnicas —como cuando se dice, con intención despectiva, "colla", "campesino", "chota", etc.— que ofenden y humillan. No obstante, algunos estudiantes admiten los apodos "porque son bonitos" y porque expresan un cierto cariño; de hecho los papás ponen apodos porque quieren a sus niños.

Valoración de las culturas indígenas

Es evidente la diferencia entre el discurso de los dirigentes campesinos (en este sentido, se puede ver el discurso de los dirigentes de Llallagua, norte de Potosí, en el punto 3 de este mismo capítulo) —que evocan el pasado cultural de los pueblos originarios quechuas y aymaras de Bolivia (aunque de forma menos marcada con respecto al discurso de los movimientos indigenistas del sector aymara)— y el discurso más fragmentado y prosaico de la gente común como los padres de familia.

Las entrevistas reflejan que Potosí ha ido perdiendo su lugar y su poder económico. No obstante de seguir siendo el principal productor minero y de contribuir al Tesoro General de la Nación (TGN) con un porcentaje importante de sus ingresos, sin duda que en términos de fuentes de trabajo e ingreso para la población actualmente nada es comparable con su "pasado" histórico.

Referente histórico al que se mira con cierta desilusión porque la región supo aprovechar económicamente las oportunidades. Hasta la actualidad, Potosí ni siquiera tiene una comunicación vial aceptable, por esta razón su turismo es más el rebalse de Sucre que el efecto de una política turística departamental o municipal. Potosí se ve como muy rica en sus "costumbres" y aun en su minería, empero las costumbres no siempre pueden ir contra la crisis del empleo. Más bien, aquéllas parecen ser una especie de colchón que amortigua los efectos de la modernidad, especialmente, del sistema neoliberal de la economía nacional.

Las costumbres son muy valoradas, mas no abren pistas de solución para la crisis de Potosí, que afecta a toda la población. Por eso las discriminaciones se producen en pequeño, a nivel "micro" y casi en silencio, desconociéndose si el recurso a las culturas originarias podría ser una solución (la Ley 045 contra el Racismo y toda forma de Discriminación, promulgada el 8 de octubre de 2010, puede ser una prueba en este sentido). En todo caso, en Potosí no hubo ninguna mención a algún movimiento milenarista, como por ejemplo sucedió, en parte, en La Paz con el movimiento populista Conciencia de Patria (CONDEPA) o con los movimientos indigenistas actuales.

La percepción de las culturas originarias se funda a menudo en la propia experiencia de los sujetos que se han sentido afectados. Así lo cuenta un maestro cuenta recordando su caso personal:

> Mis papás habían vivido la época del feudalismo. Ellos cuentan que los patrones, los terratenientes les hacían trabajar como esclavos; a mí no me gustaría que actualmente vuelva a suceder. Les hacían trabajar a cambio de pagar tributo por la tierra; actualmente eso ya no es así. Quisiera cambiar esa mentalidad que uno tiene de esa división de clases, a mí me molesta mucho, por eso no quiero que en esta escuela exista discriminación (Entrevista a docente, colegio de Potosí).

Esto significa que la valoración del "otro" (los mestizos, la gente de las ciudades y los dirigentes) por parte de los indígenas se funda en este tipo de historias de explotación económica y social, de tal manera que las relaciones indígenas y criollo-mestizas han conjugado casi siempre las relaciones económicas y sociales de dominación con las relaciones étnicas o raciales, tal y como se enfatiza hoy.

De este tipo de rememoraciones surge, a veces, la tentación por parte de los indígenas de enfatizar una postura de oposición,

en resistir e ir en contra como una forma de "reafirmación", en tanto pueblo de raíz indígena[36]. Este tipo de historias explican igualmente, en gran parte, las prácticas de negación, denegación, sumisión o "integración" de los grupos indígenas; esto es, de los que luchan por las culturas indígenas. En las urbes, como en este caso, la población indígena inmigrante está muy poco organizada y "vive a caballo" entre el campo y la ciudad.

Los padres de familia que son dirigentes y que se reconocen como originarios dicen:

> No podemos perder nuestro origen. Los españoles conquistaron América pero antes nuestros antepasados, collas o aymaras, que tenían buena organización, buena relación entre los mismos hablantes, tenían reglas —como "*ama sua, ama khilla, ama llulla*"— que eran cumplidas al pie de la letra. Los españoles trajeron otra cultura, otras situaciones, provocaron la división de clases (Entrevista a padre de familia, Potosí).

Otro padre de familia añade que hasta ahora es vivaz la referencia a la "*pachamama y mama killa*". Desde este punto de vista, se insiste en que los antepasados eran mejores. Vivían en convivencia con la naturaleza. Y recuerdan que los campesinos trabajan mucho. A veces se pasan trabajando las 24 horas del día como, por ejemplo, cuando se tiene que captar el agua en turnos de riego; entonces el campesino tiene que amanecer vigilando el servicio.

Todo esto ilustra un gran problema en Potosí: la sensación de abandono y de discriminación respecto del nivel nacional que siempre está acompañada de un sentimiento de cambio. Pero, ¿cómo conjugar la cultura, la tradición, la lengua y el desarrollo integral? A nivel de derechos, nacional e internacionalmente, los pueblos originarios ya tienen claro que el Estado tiene la obligación de respetar y atender sus necesidades y el desarrollo de sus culturas. Además, con las autonomías indígenas el fortalecimiento político y jurídico está por venir.

Esto exige hacer un esfuerzo inmenso en el cambio de "mentalidad" para conjugar la tradición y la modernidad. Pero, nuevamente, ¿cómo hacerlo?, por ejemplo, ¿cómo hacer que la Escuela Normal

36 Esto sucede sobre todo en algunos grupos de dirigentes que representarían la "cabeza pensante" y "consciente" de lo que puede ser la reivindicación indígena, su identidad, etc. En los hechos, entre los propios indígenas, las opiniones y actitudes son mucho más complejas y diversas por lo que los movimientos indígenas deberían tener la tarea de conocer mejor sus condiciones de diversidad antes que ideologizar su homogeneidad.

no esté "ruralizando" (por la *invisibilización* de prácticas culturales urbanas) a la ciudad de Potosí?, como afirman varios entrevistados.

Lenguas indígenas y bilingüismo

Más allá de la política oficial, la opinión y la actitud de la población, incluida la de los propios indígenas, pocas veces ha sido homogénea respecto la enseñanza bilingüe. Las percepciones recogidas aquí ilustran esta situación. Casi nadie niega que conocer el quechua sea útil y que su uso sirva para "comunicarse" y "relacionarse" con la "gente" y "en todo lado", o bien —como otros afirman— que sirva para "rescatar" y "mantener" las culturas y las lenguas de los ancestros.

Lo que sucede es que las valoraciones no se apoyan en los mismos argumentos. Por ejemplo, una directora —quien además dice ser de "raza" quechua— está de acuerdo con la educación bilingüe y considera necesaria la enseñanza del quechua porque cuando los profesionales tengan que salir fuera de la ciudad de Potosí, esto es, a áreas rurales, ellos han de requerir de otras lenguas además del castellano. Un profesor sostenía que

> …los pueblos antiguos siempre practicaban el bilingüismo, hoy lo hacemos de una manera distanciada, debido a que hemos tenido serios tropiezos con los padres de familia que no quieren que sus hijos aprendan el idioma materno. Para qué aprender el quechua, dicen, si cuando en las ciudades ni siquiera encontramos un aviso de una farmacia en quechua, o una librería, todo es castellanizado (Entrevista a docente, colegio de Potosí).
>
> Luego añade:
>
> El quechua es querer a nuestra cultura, acercarnos más. Tal vez deberíamos complementar con más partes que faltan, darles más lugar, empezar a editar algunos cuentos, refranes, chistes, que pueden llegar a gustar (Entrevista docente, colegio de Potosí).

Sin embargo, la educación, incluida la Educación Intercultural y Bilingüe, tiene varios problemas por lo que, según el docente entrevistado, se deberían:

> Hacer más cursos, talleres, seminarios, capacitaciones al docente, porque siempre estuve contra los asesores pedagógicos quienes se

> han centralizado en un solo lugar. Sería una capacitación al docente, porque el docente está a diario con los alumnos. Entonces se tendría que hacer una capacitación bilingüe al docente, sería una buena inversión. Estaría de acuerdo con que se enseñe quechua a mi hijo porque es una parte de la cultura que adquirieron sus padres y abuelos. Porque hacer un poema en castellano es dulce, pero mucho más dulce es hacerlo en quechua, es más agradable y nace del corazón, no sólo un sentimiento momentáneo, pasajero, sino, del corazón (Entrevista docente, colegio de Potosí).

Este docente considera muy necesaria la enseñanza del quechua por razones laborales que se vinculan al mundo hispanohablante —en el que se sitúan los médicos y abogados, entre otros— con el mundo quechuahablante. El docente entrevistado sugiere que en la Escuela Normal debiera intensificarse el aprendizaje del quechua, contrariamente a lo que opinan otros entrevistados del Servicio Departamental de Educación (SEDUCA) y de la sociedad civil en general quienes expresaron que la Normal de Potosí estaba *ruralizándose* debido a la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) y a pesar de que no todos los docentes irán a trabajar a áreas rurales.

Otro entrevistado destacó que la concepción de la interculturalidad está centrada en las culturas quechua y aymara, lo cual debiera corregirse puesto que el concepto de interculturalidad es válido para todas las culturas y no sólo para las indígenas u originarias. En este sentido, un docente señalaba que en los colegios del centro de la ciudad no enseñan quechua y que, sin embargo, habría que "concientizar" por qué se debe enseñar quechua, ya que en los colegios del centro de la ciudad sostienen que eso es para campesinos y que el mundo actual requiere el inglés.

De modo general, los entrevistados están de acuerdo con la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) pero afirman que los maestros no están preparados. Tal vez por eso arguyen que "enseñar quechua es difícil". Añaden que el quechua de los módulos de la Reforma Educativa no les agrada y consideran que es un "quechua peruano".

Para resumir algunos de los aspectos referidos a las lenguas indígenas y al bilingüismo podemos indicar diversas argumentaciones acerca de la Educación Intercultural y Bilingüe:

a) Algunos de los que están de acuerdo con la Educación Intercultural y Bilingüe evocan argumentos instrumentales de saber el quechua para el trabajo futuro.

b) Otros consideran el aprendizaje del quechua para que haya un buen y mejor entendimiento y para que exista una comunicación entre la gente de la ciudad y los campesinos.
c) Para otros la enseñanza del quechua es necesaria porque en Potosí todos hablan esta lengua, por tanto se la debe enseñar y aprender.
d) Algunas personas dicen que si el papá es quechua, el hijo también tiene que saber el quechua puesto que el hecho de ir a la ciudad no debiera significar la pérdida de la lengua.
e) Finalmente, debe enseñarse y aprender el quechua porque, según dicen los testimonios, "es nuestra lengua y es parte de nuestra cultura"; se trata entonces de mantener y rescatar "lo nuestro".

En general la política de la Educación Intercultural y Bilingüe es aceptada, a pesar de que se observan debilidades en la implementación (materiales, capacitación, etc.). Por su parte, los dirigentes están de acuerdo con que sus hijos aprendan el quechua y el castellano, pues cada día conviven con estas lenguas en la ciudad de Potosí. Por lo tanto, la interculturalidad, como se anotó, no debe dirigirse sólo hacia las culturas quechuas y aymaras sino que debe ser para todos.

La escuela

Ya nadie desconoce que la escuela es una institución de múltiples condicionantes, actores e interpretaciones; por tanto también de percepciones. Se le otorga muchas funciones que a menudo no puede cumplir. Con la Reforma Educativa de 1994, después de una fuerte crítica de la escuela tradicional asociada a la homogeneización cultural, a una práctica repetitiva y excluyente de la diversidad cultural y lingüística en el país, se implementó un modelo educativo que trató de respetar las culturas, las lenguas y ser más inclusiva de las poblaciones comúnmente excluidas. La escuela resulta ser entonces una instancia de la que se espera mucho en cuanto se refiere a luchar contra la discriminación racial o de cualquier tipo. Por eso es importante saber cuáles son las percepciones de los actores en la escuela.

Los padres de familia atribuyen a la escuela —y esto no es nada nuevo— la función de ser una vía para salir de la "discriminación". Creen que a futuro, con la educación recibida en la escuela, los niños no sufrirán las mismas actitudes o tratos de negación que ellos experimentaron. Como ya se indicó, a la gente del campo les dice, despectivamente, "llameros", "cochinos" u otras cosas más de carácter

insultante. Por hablar quechua, los campesinos son discriminados en la ciudad y tratados de indios, lo que les afecta moralmente y hace que se sientan humillados.

Ante esta situación, las opciones son limitadas. En muchos casos existe la esperanza de que los "otros" (los discriminadores) cambien de actitud; y en otros, parece que la solución pasaría por la concientización. En otros casos, sin embargo, la solución apuntaría a la revuelta o la violencia; empero los potosinos y los quechuas no parecen inclinarse hacia estas posturas. Finalmente, la opción a largo plazo es sin duda la educación; los padres de familia dicen que sus hijos deben estudiar y que además se debe trabajar para concientizar a la gente de la ciudad. En muchos casos, los padres de familia ven como ejemplo a seguir a René Joaquino[37].

A veces, el lugar que la Reforma Educativa asignó a los niños provoca dificultades para los maestros, en la medida en que permite una libertad que en ciertos casos, según dicen, conduce a la rebeldía frente a la que los maestros no son capaces de encontrar una estrategia que les permita enfrentarla y canalizarla. Por eso, es sabido, que algunos profesores prefieren el antiguo sistema de enseñanza escolar.

Según un dirigente campesino, la escuela decayó, desde 1994, con la Reforma Educativa. Por eso, según afirmó este dirigente, la Asamblea Constituyente (que ya estaba en perspectiva cuando se realizaron las entrevistas de la investigación, entre fines de 2003 y principios de 2004) tenía que ser una ocasión para replantear la educación que los indígenas quieren. De acuerdo al entrevistado, la educación debe ser el pilar central de desarrollo de Potosí y del país porque se debe velar por la "revolución intelectual".

Los profesores aceptan que sus estudiantes son de origen quechua. No obstante, este hecho y la consideración de las distintas lenguas y culturas no son vistos como obstáculos sino como potencialidades (excepto si el conocimiento del castellano es deficiente como sucede cuando los niños son "quechuas cerrados" porque esto genera grandes dificultades en la enseñanza). Para algunos profesores, a pesar del discurso de la reforma que sostiene que la propuesta responde al contexto, la educación actual

37 René Joaquino fue alcalde del municipio de Potosí entre 1997 y 2010. Su origen, provinciano y rural, con estudios de derecho, refleja una imagen de un hombre trabajador que cumple y que consiguió "superarse" en base a su esfuerzo personal. Los entrevistados durante la investigación en la ciudad de Potosí representaban poblaciones populares, probablemente afines a los orígenes de Joaquino, por lo que le manifestaban un alto grado de respeto y valoración por su trabajo.

> …no refleja la realidad de cada región. Los mismos módulos (textos de la Reforma Educativa) no señalan lo que se tiene en el medio, no se adecúan al lugar. Se tropieza con las terminologías, con palabras extrañas que no conocen los niños. Por eso se quedan con la duda (Entrevista a docente, colegio de Potosí).

Esta información plantea una interrogante sobre la relación entre la escuela y su contexto. En este sentido, los que se oponían a la Reforma Educativa sostenían que la escuela no "responde a nuestra realidad". En cuanto a los contenidos, un grupo de maestros dice que deben comenzar con una revisión de los programas que no están actualizados (con la reforma los nuevos programas provenían de 1996). Este grupo sostiene que los materiales no son "adecuados". La enseñanza comienza en castellano pero cuando los estudiantes no entienden se les explica en quechua. En esto, la propuesta de Educación Intercultural y Bilingüe de la Reforma Educativa no cambió en nada la enseñanza tradicional.

Por otra parte, la percepción de los docentes hacia sus alumnos es condescendiente y de aceptación. Consideran que la mayoría de los niños es de origen inmigrante con dificultades en el uso del castellano porque son hijos de campesinos y, en consecuencia, con ellos hablan quechua para facilitar su ingreso e integración escolar. La diversidad étnica, cultural y lingüística como parte de la propuesta de la Reforma Educativa es considerada como algo genuino y propio de una educación integral que valora las culturas a través del "pluriculturalismo" aplicado a ámbitos como el tejido, el canto, las costumbres y las tradiciones folclóricas tanto en el oriente del país como en el altiplano.

Es en este modelo de enseñanza en el que se inscribe la educación bilingüe. Y es en este contexto, en el que los padres de familia dicen que están de acuerdo con que se enseñe el quechua a sus hijos porque cuando salgan bachilleres y quieran ingresar a la Normal, no podrán por no dominar el quechua. Además, cuando sean profesionales y vayan al campo, si no saben quechua, no podrán comunicarse. De todo esto se deduce que el quechua debe enseñarse en la escuela como "una materia más". Y, como es evidente, este razonamiento no obedece a ningún tipo de reivindicación cultural, sino a una necesidad práctica impuesta por la política cultural y educativa y por la necesidad laboral. Corresponde entonces a una "visión instrumental" del uso de la lengua que —para bien se podría decir— va más allá del espacio propiamente escolar y tiene que ver con las condiciones sociales.

Finalmente, los maestros consideran que para fortalecer la educación hay que hacerla más participativa involucrando a la comunidad. De alguna manera, hasta el momento en que se concluyó esta investigación (a principios de 2004) se percibía que los padres de familia abandonaban educativamente a sus hijos; no iban a preguntar sobre su rendimiento, sobre lo que les faltaba, etc. En conclusión, parecía que por viajar al campo descuidaban la escuela.

3. Interculturalidad y discriminación en el norte de Potosí: Llallagua y Chayanta

3.1. Características de los municipios de Llallagua y Chayanta

El norte del departamento de Potosí es conocido habitualmente por ser una zona altamente indígena quechua y aymara, donde las organizaciones sociopolíticas tradicionales, esto es, los *ayllus*, están aún muy vigentes. Históricamente son zonas muy probablemente de origen aymara. Por otro lado, en esta zona, especialmente en la provincia Rafael Bustillo, se encuentran los principales yacimientos mineros de estaño (Catavi y Siglo XX). Es decir, se trata de una zona de urbanización y *obrerización* minera de su población desde, por lo menos, hace un siglo.

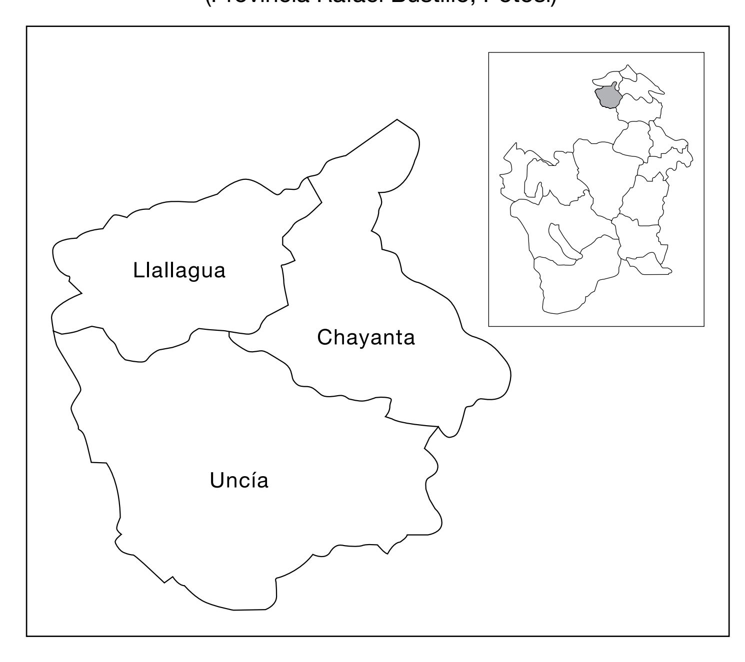
En su momento de auge minero esta zona representó un polo de atracción de inmigración rural de habla quechua de los valles cochabambinos. Por consiguiente, este contexto contradictorio (entre lo minero y lo indígena) marca las opiniones y percepciones de discriminación cultural y lingüística en las localidades de Llallagua y Chayanta (ambas capitales seccionales de los municipios de Llallagua y Chayanta de la provincia Rafael Bustillo) donde se realizaron las entrevistas y los grupos focales (ver Mapa 1).

El municipio de Llallagua es la tercera sección municipal de la provincia Rafael Bustillo; los otros dos municipios que conforman la provincia son Chayanta y Uncía. Llallagua es un municipio que comprende el centro urbano y los *ayllus Chullpa* y *Sikuya* que son parte de otros cinco *ayllus* con los que conforman el gran *Ayllu Chayanta* que históricamente formaba parte del gran *Señorío Charka*[38]; uno

38 Desde la década de 1970 el norte de Potosí ha sido objeto de estudios antropológicos y etnohistóricos, tales como el de Tristán Platt, Thérèse Bouysse-Cassagne y Olivia Harris (2006). Ver también la tesis de maestría de Pedro Velasco. *Derecho indígena: percepciones y prácticas de la autoridad y justicia en el norte de Potosí*. Universidad PIEB, 2009.

de los señoríos aymaras de mayor dominio en la región. En 1992, el municipio de Llallagua tenía una población de 39.890 habitantes que se redujo a 36.909 en 2001.

Mapa 1. Ubicación geográfica de los municipios de Llallagua, Chayanta y Uncía
(Provincia Rafael Bustillo, Potosí)



Fuente: Elaboración propia.

La población urbana de Llallagua representa aproximadamente las tres cuartas partes de la población total del municipio y está asentada sobre el territorio del *Ayllu Chullpa*. Este asentamiento urbano tiene su origen en la producción de estaño de principios del siglo XX. De tal manera que las condiciones de producción minera determinaron la gestación de nuevos grupos sociales y de identidades socioculturales y territoriales que hasta el día de hoy están vigentes[39]. Actualmente,

39 La localidad de Siglo XX es un centro estañífero muy importante a nivel nacional e, incluso, internacional. Fue explotado por la compañía estañífera chilena Llallagua (1906), por Simón I. Patiño (1924-1952) y por la Corporación Minera de Bolivia (COMIBOL), entre 1952 y 1985. La localidad de Catavi fue elegida, por Simón I. Patiño, como centro administrativo de su empresa minera, donde instaló una organización administrativa que disponía del sistema IBM (International Business Machines) en 1946. La minería

Llallagua es un espacio urbano comercial que proporciona bienes y servicios suplementarios a industriales, empleados y mineros. Representa también un lugar de diversión y socialización gracias a numerosos clubes, hoteles y chicherías. Es un lugar de encuentros y desencuentros, de convergencia y conflicto. En todo caso fue y es el centro que proporciona productos agrícolas y manufacturados a los habitantes de los campamentos de Siglo XX, Catavi, Cancañiri, el Tranque y la población colonial de Andavillque.

Los dos principales *ayllus Sikuya* y *Chullpa* tienen, brevemente, las características que se describen a continuación. El *Ayllu Sikuya* se encuentra en la parte central norte de la provincia Rafael Bustillo pero tiene "islas" en diferentes lugares o *ayllus* como los *Laymi*, *Puraka* y *Chayantaka*, entre otros. Estos asentamientos de poblaciones en "islas" constituyen la base de las alianzas entre *ayllus* en momentos de conflictos. La población habita en zonas cuya altitud oscila entre 3.300 y 4.026 msnm. El *Ayllu Sikuya* solamente cuenta con servicios de escuelas rurales en diez comunidades, dispone de una posta sanitaria y de servicio de agua entubada en dos comunidades. En su organización sociopolítica, este *ayllu* pertenece al *Ayllu Manqhasaya* del gran *Ayllu Chayanta*, cuya compleja estructura no se va a describir aquí.

En todo caso, en cada Cabildo —es decir, en la instancia que reúne al conjunto de representantes de los distintos *ayllus*— el *Jilanku* es quien ejerce las funciones de autoridad sobre las comunidades que lo conforman. En cada comunidad se nombra un *pachaqa* o *qhawasiri* para velar por los cultivos en los períodos agrícolas.

Por otra parte, el *Ayllu Chullpa* está ubicado en la parte noroeste de la provincia Bustillo. Es vecino del *Ayllu Sikuya* y de varios otros. También bajo el sistema de "islas", este *ayllu* posee tierras de siembra y pastoreo al norte en territorio *Laymi* o *Chayantaka*. Como en muchos *ayllus* de la región, el *Ayllu Chullpa* enfrenta conflictos de linderos que tienen que ver con tierras de pastos naturales para la ganadería. La población *Chullpa* se ha desplazado a las zonas de explotación minera y en torno a la red de caminos que une a los centros mineros. Estos avances han ocasionado reclamos y enfrentamientos, y en la actualidad constituyen un conflicto latente.

El mencionado *ayllu* está ubicado en una zona con una altitud que oscila entre 3.640 y los 4.300 msnm. Las zonas más bajas, hacia el este, están conformadas por las cuencas de los ríos Sawuta y Markhawi que facilitan el cultivo de variedades de papa dulce, de cereales y leguminosas. A partir de cierto punto, la cuenca hídrica padece la contaminación ocasionada por residuos minerales y productos químicos provenientes de las minas de la Empresa Minera Catavi. En el territorio de este *ayllu* se explotaron los yacimientos más grandes de estaño. Sin embargo, la tradición oral recuerda que estas minas ya fueron explotadas anteriormente. Primero por los incas y posteriormente por el español Juan del Valle. Luego, a fines del siglo XIX, se instaló en el lugar la Compañía Minera Chilena a la que sucedió el millonario minero boliviano Simón I. Patiño.

Posteriormente, después de 1952, las empresas mineras de Siglo XX y Catavi pasaron a ser controladas por el Estado. Esta administración duró hasta 1986, año en el que se produjo la debacle minera y se aplicaron políticas de "retiro voluntario" de los trabajadores mineros para una posterior "relocalización" (término usado eufemísticamente por el gobierno de la época que, en realidad, representó el despido de miles de trabajadores). En el ámbito de la infraestructura, el *Ayllu Chullpa* cuenta con servicios que benefician toda su población: 18 escuelas rurales, una posta sanitaria, agua entubada en cuatro comunidades y energía eléctrica otras dos.

Por otra parte, los servicios de educación en el área urbana de Llallagua se imparten en los institutos superiores, en la Universidad Nacional "Siglo XX", en los colegios secundarios y en las escuelas. Existen también hospitales, agua potable y medios de comunicación —como el telégrafo y los teléfonos de Empresa Nacional de Telecomunicaciones (ENTEL), las radioemisoras y la televisión— que se concentran en la localidad de Llallagua y en los campamentos mineros de Siglo XX y Catavi.

El municipio de Llallagua se divide, administrativamente, en 12 distritos municipales, de los cuales 10 son urbanos y dos rurales. Según el Censo de Población y Vivienda 2001, la población del municipio alcanza a 36.909 habitantes, es decir, 2.981 habitantes menos que los registrados en el Censo de 1992, cuando la población llegó a 39.890 habitantes. En cuanto a las comunidades rurales, el municipio de Llallagua está integrado por 44 comunidades en al *Ayllu Chullpa* y 21 en el *Ayllu Sikuya*.

Históricamente, la población del municipio de Llallagua es de origen aymara ya que el área geográfica corresponde a los antiguos asentamientos realizados por comunidades del *Señorío Charka*. Sin embargo, la presencia quechua posterior parece ser producto de las

significó un desarrolló significativo para la zona: se crearon hospitales y escuelas. Así, creció una población con mentalidad de clase media, distanciada de obreros, mineros y campesinos.

políticas de los grandes mineros que trajeron mano de obra de los valles de Cochabamba, debido a que los miembros de los *ayllus* se vinculaban a la actividad minera sólo como fuerza de trabajo ocasional. Esta llegada de la población valluna tuvo una fuerte influencia en la expansión del quechua en la región[40].

A nivel político existe una notoria contradicción entre la división política y administrativa del país (que se organiza en departamentos, provincias, municipios y cantones) y la organización y jurisdicción propia de los *ayllus* como unidades socioculturales. Este desencuentro condujo a la progresiva "aculturación" de los indígenas en el sector frenando el desarrollo de su propia cultura. Debido a esta situación, algunos autores han hablado de que existe un "comportamiento dual" o un proceso del *encholamiento* a causa de los viajes constantes de los pobladores a los valles y al trópico; viajes que influyen en el comportamiento de la población en relación a la manera de vestir y hablar, a la enseñanza en quechua de sus hijos, al tipo de música preferido, etc.

En el ámbito urbano del municipio de Llallagua predomina el uso del castellano y el quechua. En cambio, en el área rural se consideran como idiomas principales el aymara y el quechua, y luego el castellano. El uso cotidiano del quechua se observa en las comunidades y, particularmente, en las regiones intercomunales, en las relaciones comerciales y en el trato con los visitantes.

En términos laborales, de acuerdo a datos obtenidos del Plan de Desarrollo Municipal (Gobierno Municipal de Llallagua, 2003), más del 70% de la población residente en el municipio es población en edad de trabajar. De éstos, el 40% participa efectivamente como la fuerza laboral formando parte del grupo de Población Económicamente Activa (PEA) mientras que más de la mitad, el 59,2%, forma parte de la Población Económicamente Inactiva (PEI).

Si se analiza la cobertura educativa en función a los datos proyectados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) y a los datos estadísticos de la Dirección Distrital de Educación, en el municipio de Llallagua la cobertura es del 86,56%, por lo que la tasa de marginalidad educativa sería de 13,49%.

Otro dato sociodemográfico relevante en Llallagua es la movilidad de su población rural: más del 50% de los varones y del 25% de las mujeres emigran. Lo hacen temporalmente en tiempo de inactividad agrícola local (en general, en julio, agosto y septiembre) con el fin de buscar otras fuentes de ingreso alternativas que les permitan mejorar sus ingresos por concepto de una producción agropecuaria que se destina mayormente al autoconsumo. La población de Llallagua emigra principalmente al Chapare (Cochabamba), tal como ilustra el Cuadro 5.

40 Según los datos del Instituto Nacional de Estadística, (INE) [2001], el 66% de la población actual residente en el área urbana de Llallagua proviene del mismo municipio, mientras que el restante 34% es inmigrante rural o de otras localidades del interior del país; de este porcentaje, el seis por ciento proviene de otras ciudades capitales del interior del país; el 10% de áreas urbanas menores, y el restante 18% del área rural de la provincia.

Cuadro 5. Emigración temporal del municipio de Llallagua, según lugar de destino y sexo (en porcentaje)

Lugar de emigración	Hombres	Mujeres
Cochabamba	36,76	12,66
La Paz	6,68	2,17
Potosí	3,30	0,47
Sucre	2,90	1,00
Santa Cruz	2,06	1,48
Oruro	0,47	1,21
Otros	12,92	1,00

Fuente: Elaboración propia en base al Plan de Desarrollo Municipal (Gobierno Municipal de Llallagua, 2003).

En este sentido, casi el 50% de los emigrantes, entre hombres y mujeres, viajan a Cochabamba, a trabajar sobre todo como "jornaleros" en el caso de los varones y como empleadas domésticas y costureras en el caso de las mujeres. Los hombres ganan entre 15 y 20 Bs por día en promedio y las mujeres reciben entre 10 y 15 Bs. En 2001, la tasa de analfabetismo (de 19 años y más) en Llallagua llegaba a 19,9%; 8,6% en el caso de los varones y 29,5% en el de las mujeres. Llallagua cuenta con 485 unidades educativas, de las cuales 353 son de primaria, 99 de secundaria y 33 de inicial. Estos establecimientos educativos atienden a 13.149 alumnos matriculados en total y acogen, laboralmente, a un 63,9% de docentes normalistas titulados (Ministerio de Educación, 2004b: 242).

Rasgos territoriales y demográficos del municipio de Chayanta

En relación al municipio de Chayanta (Segunda Sección Municipal de la provincia Rafael Bustillo), cabe señalar que geográficamente colinda con el municipio de Llallagua —ambos son municipios que

forman parte del norte de Potosí— y que su territorio comprende las unidades históricas de los *ayllus Chayantaka* y *Phanakachi*, y parte del *Ayllu Aymaya* donde se encuentra en centro poblado de Chayanta (Gobierno Municipal de Chayanta, 2008).

La Segunda Sección de la provincia Rafael Bustillo (es decir, el municipio de Chayanta) fue creada el 8 de octubre de 1908 durante la presidencia de Ismael Montes. El municipio está integrado por nueve cantones que agrupan un total de 67 comunidades; el cantón con mayor número de comunidades es el *Ayllu Chayantaka* (49 comunidades) y el menor es el *Ayllu Phanacachi* (18 comunidades). Por otro lado, los cuatro centros poblados más importantes son: Chayanta, Amayapampa, Aymaya y Entre Ríos (*Ibíd*.).

El *ayllu* con mayor extensión territorial es el *Ayllu Chayantaka* que cubre una superficie de 392,5 km² que representa el 59,94% de la superficie municipal. En segundo lugar se encuentra el *Ayllu Phanakachi*, con una superficie de 242,4 km², que abarca el 37,02% de la superficie municipal. Finalmente, el área concentrada —que reúne a la población urbana— tiene una superficie de 19,9 km²; un 3,04% de la extensión municipal (*Ibíd*.).

Por otra parte, según el Censo Nacional de Población y Vivienda 2001 y sus proyecciones estadísticas, la población del municipio de Chayanta, en 2001, era de 14.165 habitantes; número que se incrementó a 15.103 habitantes en 2007. La distribución de la población por grupos de edad tiene las siguientes características (*Ibíd*.):

- La población en edad de alto riesgo (de 0 a 5 años) es de 2.138 niños y niñas que representan el 15,1% de la población total.
- Existen 4.070 habitantes en el rango de edad de 6 a 17 años (28,7% del total), tratándose de la población en edad escolar en los diferentes niveles.
- La Población Económicamente Activa (PEA) en el municipio de Chayanta —es decir, el conjunto de personas en edad de trabajar (de 10 y más años), de uno u otro sexo, que suministran la mano de obra para la producción de bienes y/o servicios— aglutina a 5.823 habitantes (41,10% del total).

Según el Censo Nacional de Población y Vivienda 2001, la tasa de analfabetismo en el país era de 28,42%, ampliamente superior al promedio nacional (13,28%). En el área rural, la tasa departamental de analfabetismo era de 38,29%. Sin embargo, en el municipio de Chayanta, este indicador alcanza el 36,37%, siendo altamente significativa su composición por género: 16,99% en el caso de los varones y 54,77% en el de las mujeres. Por otra parte, en toda la región, la mayor parte de la población (un 50%) es bilingüe; habla quechua y castellano. Sin embargo, del resto, un 31,6% es monolingüe en idioma originario (principalmente quechua) y un 18,4% monolingüe en español. No obstante, no es extraño encontrar personas trilingües que usualmente utilizan el aymara de manera complementaria en algunas comunidades.

Por otra parte, la localidad de Chayanta es sede del Instituto Normal Superior “Mariscal Andrés de Santa Cruz” que tiene como objetivo la formación de profesores polivalentes y de especialidad para el ciclo primario. De acuerdo a las estadísticas del año 2007, se registraron 459 alumnas y 496 alumnos inscritos en la mencionada Normal, sumando un total de 955 alumnos que mayormente provienen del norte de Potosí y de algunas regiones del altiplano (*Ibíd.*)

3.2. Transición cultural o resistencia

Acerca del racismo y de la etnicidad

Considerando que el foco de atención con relación al racismo y a la discriminación en el contexto de implementación de la Reforma Educativa es la escuela, los interrogantes analizados parten principalmente desde esta institución social. Tal vez por la aproximación metodológica puntual a través de entrevistas —y por la forma de hacer las preguntas—, las opiniones sobre el sentido de las afirmaciones y distinciones étnicas e interétnicas no son muy visibles. Lo que sí se reconoce en el norte de Potosí es que los primeros pobladores serían aymaras y que luego se habrían instalado los quechuas los hispanohablantes. Por ello, la mayoría de los más jóvenes hablan quechua y castellano aunque tienen padres y sobre todo abuelos que hablan aymara. Los entrevistados —excepto aquellos que son inmigrantes (puesto que los hay tanto de Huanuni, Oruro como de Tiwanaku, La Paz)— afirman que son originarios, quechuas o mestizos, e inmediatamente puntualizan que sus abuelos hablan aymara.

Seguramente por la heterogeneidad de la población entrevistada —desde autoridades locales hasta comunicadores sociales, pasando por estudiantes, entre otros— no se ha podido identificar una “ideología regional hegemónica”. Ciertamente se requieren estudios mucho más consistentes y profundos para encontrar tales ideologías. De todos modos, en este punto se quiere destacar algunas percepciones u opiniones sobre quechuas, aymaras y castellanohablantes.

Como ya se dijo, Llallagua es un centro urbano importante que parece opacar el énfasis que generalmente se pone en "imagen indigenista" del norte de Potosí. En efecto, desde los años 70 esta zona ha sido objeto de estudios etnohistóricos en los que, a diferencia de otras regiones, se ha transmitido una imagen de conservación de *ayllus* fuertemente organizados; una imagen que, por otra parte, en las entrevistas realizadas en esta investigación no se refleja con claridad[41].

Si bien, es sabido que Llallagua pertenece al territorio indígena del *Ayllu Chullpa*, se puede afirmar que la influencia del desarrollo minero ha contrarrestado la hegemonía cultural de los *ayllus* y de las prácticas comunales. Según un testimonio, los quechuas, es decir, la mayoría de adultos de las áreas rurales, están perdiendo su vestimenta. La vestimenta típica —como ser la *allmilla*, la *kalsona* y el *ch´ulo*, entre otros— está cada vez más abandonada. Por ejemplo, las mujeres, en lugar del aguayo tejido, están usando mantas u otra ropa de tela sintética. Las vestimentas tradicionales se usan sólo en fiestas.

Refiriéndose a la cultura, un estudiante de la Normal Superior "Mariscal Andrés de Santa Cruz" de Chayanta afirma que "hoy en día nosotros simplemente llevamos en nuestro corazón lo que antes era… Es un poco difícil encontrar la raíz de nuestra cultura". En relación a las diferencias entre quechuas y aymaras, el estudiante afirma que ellos están estudiando para que no haya discriminación y que, de hecho, comparten tres idiomas en su formación: quechua, aymara y castellano.

Otro estudiante señala que los "evangelistas" representan un grupo social y religioso que está afectando a las prácticas culturales porque prohíben las fiestas y las costumbres de los campesinos, incidiendo así a la identidad cultural. Además, añaden que la gente joven emigra a Cochabamba y cuando regresa trae otras músicas, y dejan definitivamente la vestimenta originaria. De esta manera, la identidad étnica quechua se estaría perdiendo.

De acuerdo al espacio de uso de las lenguas, según diversos testimonios, la lengua quechua se habla en la familia y con los amigos. Los estudiantes sostienen que los quechuas, como grupo, son "sociables", "caritativos", "amables" y "trabajadores" (sobre todo en la agricultura)

41 Esto se debe probablemente a que no se ha abordado a profundidad el aspecto del funcionamiento y la vida en los *ayllus*. En este sentido, las preguntas sobre "percepciones" por sí mismas tienen limitaciones a la hora de saber qué hacen, cómo funcionan y por qué funcionan de determinada manera estas estructuras sociales indígenas. De hecho, una Concejal del Municipio de Llallagua entrevistada, representante de los *ayllus Sikuya y Chullpa*, describió con detalle la estructura de los *ayllus* y su superposición con las estructuras provenientes de la administración oficial tradicional.

pero que no son comerciantes. Según dicen, los quechuas "no han surgido (sobresalido o destacado) por falta de formación y educación". En contraposición, los entrevistados señalan que los aymaras no son sociables, son apagados, cerrados y muy radicales. Según dicen, los aymaras "explotan", son grandes comerciantes.

Otro entrevistado comunicador (radialista, concretamente) establece una jerarquía entre los castellanohablantes, los quechuas y, finalmente, los aymaras, tomando como principales criterios la formación, el conocimiento —entendido éste como producto de la escuela, por lo que quechuas y aymaras no tendrían niveles de escolaridad elevados— y el uso de lenguas.

En general, los entrevistados destacan que las culturas andinas no están bien organizadas y que por eso dejan que otros gobiernen decidiendo por ellos y por Bolivia. Pero también aparece el dato de que mucha gente de las comunidades va acercándose a los "pueblos" y a la "vida urbana". Se relata como anécdota que los campesinos a medida que avanzan hacia las urbes sufren cambios. "Desde su comunidad vienen con su vestimenta originaria y a medida que se aproximan a la ciudad de Llallagua cambian de vestimenta", afirma un entrevistado.

En esta misma línea, otro de los testimonios señaló, metafóricamente, que esta vida es como la de una víbora que va dejando su "ropaje" (su piel) a medida que se desplaza. Se trata de una metáfora que vale la pena analizar. En síntesis, un concejal de Llallagua afirma que usa el quechua en las reuniones con la población, el aymara con sus padres en la casa y el castellano en la ciudad, en el trabajo y en la vida cotidiana. Todo esto ilustra que estamos ante una sociedad en plena mutación y diversificación, con nuevas estructuras sociales y espaciales de uso de las lenguas.

Identidad e identificación

Por otra parte, los jóvenes de la Normal Superior "Mariscal Andrés de Santa Cruz" de Chayanta expresan una situación contradictoria. Por un lado, ven que la institución de formación de maestros, con la Educación Intercultural y Bilingüe de la Reforma Educativa, está pretendiendo impulsar el uso del quechua y el castellano para que haya mejores logros de intercomunicación.

Sin embargo, al mismo tiempo, constatan que los niños ya no quieren mantener su cultura y su lengua y que, además, desde muy jóvenes emigran principalmente al Chapare. También advierten que los

evangelistas inculcan valores que van en contra de los usos y costumbres de las culturas andinas. Este grupo religioso inculca una ideología centrada en el individuo que es contraria a las prácticas colectivas como las *mink´as*. Tales situaciones son muy reales. La gente emigra y acepta la vida propuesta de los evangelistas. ¿Por qué? Porque en gran medida el alcoholismo y la falta de trabajo provocan dificultades en la vida de los campesinos.

En este sentido, una Concejal del Municipio de Llallagua —desde su relevante rol político local— fue contundente al afirmar que a los originarios se los ha visto como la "reserva moral". Según ella, las culturas aymaras y quechuas son "sanas" pero "la llegada de los españoles las echó a perder". Sostiene que la raza originaria es "pura" y la "mestiza" una mezcla; esto lo expresa, además, refiriéndose a los apellidos Quispe o Mamani, entre otros, como apellidos originarios. Además, insiste en que los indígenas tenían una cultura de trabajo colectivo y cooperativo pero que desde que las ONG introdujeron la forma de trabajo pagado o asalariado los campesinos quieren que se les pague "por todo y por nada" y "ya no quieren trabajar en *mink´as*".

Por otra parte, la identidad moral se expresa a través del control de las relaciones sociales como, por ejemplo, las "traiciones" (adulterios) en los matrimonios, que son muy mal vistas, y cuyo rechazo por parte de quechuas y aymaras dice representar una lucha contra la "corrupción moral" que ataca al país.

Sin embargo, haciendo un balance, se puede afirmar que pocos de los entrevistados se expresaron utilizando los términos "nosotros" o "nuestra cultura". Se expresaron más bien en tercera persona, exteriorizando y objetivando de alguna manera la cuestión de las culturas y etnias quechua y aymara. Así, por ejemplo, las valoraciones jerárquicas respecto a castellanohablantes, quechuas y aymaras se basaron en criterios de formación (educación) y de uso de la lengua.

Los entrevistados, sin ser muy explícitos, hablaron de vestimenta, lengua, costumbres y fiestas, como elementos de la identidad cultural de los quechuas y aymaras de la región. Por un lado, dieron a entender que estos elementos se debían mantener y hablaron de la necesidad de "concientizar" a los padres de familia e informar a los niños desde pequeños sobre sus valores, usos y costumbres. Empero, al mismo tiempo, destacaron que los indígenas son discriminados por llevar su vestimenta propia, por hablar quechua y aymara y por no hablar bien el castellano.

De esta manera se introduce un conflicto entre mantener o cambiar las prácticas culturales y lingüísticas. Habrá que interrogarse sobre qué bases podría ser sostenible una u otra posición habida cuenta, además, de la permanente emigración a Cochabamba donde, seguramente, los campesinos enfrentan una realidad discriminatoria que les desalienta a mantener las tradiciones sociales, culturales y lingüísticas de su lugar de origen.

Por otra parte, cuando se han tratado de captar las valoraciones acerca de la identidad, los entrevistados no mencionaron el término "raza". No obstante, lo que sí parece jugar un rol importante en la discriminación es el uso del idioma. Cabe señalar que para varios de los entrevistados, el hecho de hablar de raza ya estaría introduciendo de hecho elementos discriminatorios. En este sentido, algunos entrevistados afirmaron que "hablar de raza ya es discriminatorio".

Esto no significa que los entrevistados no deseen hablar de discriminación —e incluso de racismo— sino lo que muestra es que para ellos la discriminación se expresa por otros medios más precisos como son los criterios de identidad cultural; a saber, la lengua y la vestimenta. En todo caso, no se refieren tanto a las fiestas o a otras tradiciones rituales porque, en realidad, estas prácticas no representan una confrontación diaria con el mundo externo o urbano.

En definitiva, los testimonios de Llallagua y Chayanta dicen que el "racismo" existe porque lo observan en las formas de hablar y de vestir; rasgos por los cuales la gente es discriminada en las ciudades. En consecuencia, se puede apreciar una definición de las relaciones raciales a través de signos y símbolos que se observan cotidianamente.

Algunos testimonios urbanos de Llallagua afirman que "los indígenas desconfían o son desconfiados" porque los "otros" los miran desde niveles de superioridad, desde arriba. En este sentido, para algunos los aymaras o los quechuas no son esencialmente "desconfiados" sino que, en realidad, adoptan esa actitud social como respuesta o en correspondencia a la posición de los otros; sus interlocutores. Es decir, tanto la identidad como la desconfianza son parte de las relaciones sociales y no dependen de uno mismo[42].

Fronteras étnico-raciales

Curiosamente, al hablar sobre esta cuestión no se menciona la "raza". Las fronteras entre grupos no se demarcan por referencias sobre el

42 Es interesante también tener en cuenta la reflexión de Pierre Bourdieu (1980: 264-268) sobre el "racismo de la inteligencia" donde hace notar los procesos de jerarquización y clasificación a través de los tests de inteligencia estudiantiles en los colegios.

color, la estatura u otras diferencias físicas sino por criterios cuyos valores se refieren al uso de la lengua, a la vestimenta o a la ética y la moral. Por ejemplo, como se ha señalado, en las culturas andinas no se aceptan las "traiciones" dentro de la familia (como los adulterios) que son "muy mal vistas".

De igual forma, no hay espacio para "anormalidades". Por ejemplo, los niños que nacen con malformación no sobreviven o, más bien, son "eliminados" tempranamente, si es posible, al momento mismo del nacimiento. Como señala la Concejal del Municipio de Llallagua, estas culturas son "muy moralistas" por lo que se dice que pudieran ser una "reserva moral" para el país. Por lo general, los entrevistados no han expresado criterios explícitos de cómo son los otros (respecto a ellos), pero sí han dicho —refiriéndose al ámbito político— que en los dirigentes del Estado central hay mucha corrupción. En lo que se puede destacar una coincidencia general es en la apreciación de que en los dirigentes que conducen el Estado central hay mucha corrupción.

En definitiva, las fronteras entre los indígenas y campesinos con respecto a la población urbana están delimitadas, principalmente, por la lengua que hablan (bien o mal) y por la vestimenta que llevan. También se hace una distinción entre la gente que quiere "recuperar" o "mantener" las lenguas y culturas andinas, y la gente que, por diversas razones —que merecen ser investigadas más a fondo[43]— va dejando sus usos lingüísticos y costumbres. Esto explica, tal vez, el énfasis dado por quienes promueven la Educación Intercultural y Bilingüe a la recuperación, el mantenimiento y el desarrollo de las lenguas originarias.

De esto se desprende que la transmisión de los valores de identidad —manteniendo o cambiando las prácticas sociales y culturales heredadas— está en un proceso compartido y disyuntivo entre una "conciencia" que algunos han denominado "conciencia étnica" —de la que surgiría una "autopercepción" positiva— y otra tendencia que, al parecer, se alinea con la evolución histórica dominante en el país cuyo discurso se fundamenta en la integración de las culturas indígenas a un modelo de Estado moderno.

43 Sobre las razones de por qué las poblaciones rurales e indígenas van cambiando de actitudes y de prácticas se han realizado pocas investigaciones. Con todas sus limitaciones, las ciencias sociales, como ha reseñado Rivera (1993), ha contribuido a discutir y analizar al mestizo o al mestizaje (lo "cholo" en Perú) pero aún se carece en Bolivia de estudios detallados sobre los procesos de cambio y resistencia. En general, ante actitudes de negación o de ocultación de los orígenes de los jóvenes campesinos e indígenas, una de las respuestas fáciles encontradas alude a la "alienación" y al "desclasamiento", que son más opiniones político-ideológicas que aportes al conocimiento empírico y teórico.

Los que afirman la conciencia étnica y transformadora sostienen que habría que concientizar a los que se alinean en la otra tendencia mencionada porque "este tipo de desclasamiento conduce a un proceso de mestizaje". Existe, por otra parte, una opinión generalizada acerca de los quechuas representados como un grupo "sociable", "caritativo", "amable" y "muy trabajador", sobre todo, en agricultura (no tanto así en el comercio). Un grupo social que, de acuerdo a la opinión general de los entrevistados, no pudo "surgir" por falta de formación y educación, y que además estaría perdiendo paulatinamente los principales atributos de su identidad a causa de la migración.

Conflictos subjetivos y objetivos

Por lo general, los conflictos se presentan a diferentes niveles: a nivel *experiencial* e interindividual y a nivel de grupos o de grandes movimientos sociales que involucran también la administración pública. En el primer caso, se encuentran las prácticas de nominación y su uso. Por ejemplo, cabe preguntarse por qué los padres de familia escogen uno u otro nombre para sus hijos y qué consecuencias trae esta decisión.

Varios representantes de la sociedad civil admiten que, más allá de los esfuerzos, la discriminación por el nombre y sobre todo por los apellidos estaba todavía vigente en 2004. En este sentido, los apellidados Mamani o Quispe, entre muchos otros, no son aceptados en todos los lugares. Según afirman, estos nombres representan a los pueblos originarios andinos.

Otra tensión, de tipo generacional, se produce en las relaciones entre jóvenes y padres o abuelos en relación al uso o no de la lengua materna y de la vestimenta propia (por parte de los jóvenes); situación que puede dar lugar a sanciones.

Otro ámbito de conflicto son las relaciones entre la población urbana y la población campesina o indígena. Particularmente la tensión se produce entre los que detentan el poder (que habitualmente se enriquecen gracias a la corrupción) y la población rural que no posee ningún tipo de beneficio y vive en condiciones de subsistencia.

En ese sentido, algunos entrevistados mencionaron la existencia de "dos Bolivias"; la Bolivia urbana que administra el país y la Bolivia rural empobrecida. De igual forma, los conflictos se presentan en el uso de las lenguas en contextos rurales y urbanos, y particularmente, en la administración pública, ya sea a nivel nacional o local. Por ejemplo, a raíz de la aprobación de la Ley de Participación Popular, algunas comunidades de la zona pasaron a depender del municipio

de Llallagua sin que esto signifique, necesariamente, una mejora en los servicios y en la atención.

Valoración de las culturas indígenas

Con diferentes tonos, en todas las entrevistas se ha afirmado que las "culturas andinas" son más "sanas". En este sentido, las culturas aymara y quechua se juzgan como similares, al margen de las características distintivas señaladas anteriormente. Se trata de dos culturas prehispánicas, es decir anteriores a la llegada de los españoles. Según los entrevistados, son culturas "sanas y trabajadoras con tradiciones colectivas y cooperativas". Frente a esta realidad, se señala que las culturas urbanas, las ONG y los grupos evangélicos han generado prácticas y usos diferentes centrados en el individuo y en el salario.

Estos grupos o instituciones han inducido a la adopción de nuevas prácticas en diversos sectores indígenas y campesinos ofreciendo apoyo financieros u otro tipo de incentivos. En general, los entrevistados han valorado positivamente las culturas señaladas y, especialmente, los estudiantes de la Normal de Chayanta han señalado la necesidad de rescatar y mantener dichas culturas concientizando a los más jóvenes. Se ha hablado también de los pueblos indígenas como un "reservorio moral" que podría ser un apoyo importante para mejorar el país que, según ellos, es rico pero está políticamente mal manejado.

De esta manera, se llega nuevamente al dilema de mantener y rescatar las culturas originarias o dejar que vaya avanzando su asimilación progresiva. En general, la educación bilingüe es muy bien vista porque es un medio para impulsar aquel "rescate". Según los testimonios, esta política debía haberse implantado desde hace mucho tiempo. Sin embargo, a nivel cultural, se sigue asimilando la cultura con las fiestas, la vestimenta, la lengua, etc.; percepción que sigue siendo "folclorista" o "folclorizante" de la cultura afín al discurso de los años 90.

En este contexto, sólo el profesor de la Universidad Nacional "Siglo XX" de Llallagua y los docentes definieron la cultura vinculándola a la arqueología y a la historia de Tiwanaku. No obstante, incluso así, el concepto de cultura resulta ser insuficiente porque no se lo relaciona con lo político, con el conocimiento, y con lo económico y productivo.

Lenguas indígenas y bilingüismo

Los jóvenes entrevistados en Llallagua y Chayanta coinciden en afirmar que hablan por lo menos dos lenguas —quechua y castellano—, y en algunos casos también aymara. Coinciden en decir que usan el quechua en la familia, en casa con los padres, con la gente del lugar (de su pueblo) y con los amigos. Por otra parte, según dicen, hablan aymara con las personas mayores, con los tíos o abuelos y, por último, emplean el castellano en la escuela o en la Normal con la gente joven y los hermanos.

Aunque en esta institución, en la Normal Superior "Mariscal Andrés de Santa Cruz" de Chayanta se imparte la Educación Intercultural y Bilingüe, los estudiantes dicen que tienen que hablar castellano porque de otro modo les consideran como de "clase baja" en contraste con quienes hablan permanentemente en castellano quienes "se creen de clase alta".

Para muchos estudiantes y docentes, la Educación Intercultural y Bilingüe es positiva porque permite "rescatar" la lengua y la cultura materna. Sin embargo, consideran que su enseñanza es muy ardua por la falta de conocimiento y de manejo, y porque se carece de un buen programa. Todos los entrevistados están de acuerdo con la enseñanza de lenguas originarias como el quechua y el aymara, y la mayoría de ellos sostiene que se trata de "rescatar" y "fortalecer" los idiomas con los estudiantes y los profesores para que no "se pierda la cultura de nuestro país" puesto que, como es sabido, los niños de origen aymara con el tiempo pierden su cultura y tienen "vergüenza" de hablar aymara y, al mismo tiempo, de no poder hablar bien el castellano. Así, los niños se convierten en castellanohablantes perdiendo el dominio de su lengua materna.

Al respecto, en 2004, la Educación Intercultural y Bilingüe todavía no había logrado una enseñanza efectiva de la escritura en castellano ni en lengua materna. Por eso, cuando los adolescentes emigraban a las ciudades tenían dificultades con el castellano y los niños tenían miedo a desenvolverse debido a que en la ciudad no enseñan ni "aplican" el quechua en la escuela. Por estas deficiencias, se empezó a hablar del concepto de Educación Intercultural y Bilingüe de "doble vía" que implicaba la aplicación de esta educación en áreas rurales y urbanas, es decir la enseñanza de las lenguas indígenas en contextos urbanos así como se enseñaba el castellano en contextos rurales, de tal manera que no haya obstáculos para el tránsito de los educandos de un lugar a otro.

A propósito de este tema, los maestros dicen que ellos tratan de hablar en quechua y en castellano; principalmente en esta lengua a solicitud de los padres de familia quienes les piden que sus hijos "se defiendan (lingüísticamente)" fuera de sus comunidades. En ese

sentido, los docentes de la Normal de Chayanta reiteran que los padres de familia no quieren que se enseñe en quechua; quieren que los estudiantes hablen castellano. Por eso piden "priorizar el idioma castellano que es lo que los padres de familia más quieren".

Por otro lado, el conocimiento y uso de las lenguas quechua, aymara y castellano es concebido simplemente por los docentes como un medio de comunicación. Es decir, el conocimiento de las lenguas tiene un carácter eminentemente "instrumental" porque facilita su trabajo por lo que, por ejemplo, usan el quechua sólo para "hacerse entender" por los niños. En este sentido, el conocimiento y uso del quechua facilita el avance de contenidos; lo mismo sucede con el castellano[44]. De manera distinta, como se mencionó anteriormente, para los niños y los jóvenes el aymara sirve para comunicarse principalmente con los "abuelitos" en casa y el quechua se habla con los padres y los amigos en la escuela. Por último, el castellano se utiliza en la escuela.

En este sentido, un maestro que también es padre de familia precisa que el idioma castellano se enseña "para el desarrollo del país" y que el quechua es "sólo para conocer las culturas antepasadas"; para "conocer su identidad". En definitiva, a través de las entrevistas resulta evidente que la enseñanza de la Educación Intercultural y Bilingüe, proveniente de la Reforma Educativa, requiere recursos humanos bien formados por lo que aún no existe una "apropiación" adecuada de las lenguas.

Notoriamente, ninguno de nuestros entrevistados, entre docentes y estudiantes se expresó en términos de "nuestras lenguas" o de "nuestras culturas" en un sentido de apropiación. Cabe preguntarse a qué se debe esta situación y argumentar que pudiera obedecer a la no aplicación sistemática de la Educación Intercultural y Bilingüe. En todo caso, uno de los entrevistas señaló que era necesario esperar unos cinco años más para obtener resultados palpables en la aplicación este tipo de educación.

La escuela

La escuela rural es muy particular y, por lo general, está colmada de dificultades. Su dinámica con es la misma que las escuelas de las áreas urbanas en las que el tiempo está relativamente delimitado para los niños; ya que en las áreas rurales todos trabajan y todos los miembros

44 Sobre este punto, la Educación Intercultural y Bilingüe aún no ha superado el uso "instrumental" de la lengua quechua en la enseñanza denominada tradicional.

de la familia (incluidos los niños) tienen actividades normalmente vinculadas con la agricultura.

En las áreas rurales, afirman que la educación viene desde la familia y que no es únicamente una tarea de la escuela. Por otra parte, con la Educación Intercultural y Bilingüe las lenguas originarias han ingresado a las escuelas como lenguas maternas de enseñanza. Esto ha conllevado, según los testimonios, una mayor aceptación de la población indígena. Por ejemplo, en la Normal de Chayanta ha mejorado la aceptación de los pobladores que vienen de los *ayllus*. Según dicen, ya no hay exclusión. No obstante, cabe preguntarse quiénes son lo que realmente ingresan a la Normal, pues los exámenes de ingreso son nacionales.

A manera de contexto, se puede afirmar que en la región de estudio (Llallagua y Chayanta) existe una imagen positiva y un recuerdo muy vivo de las escuelas de la Corporación Minera de Bolivia (COMIBOL) que, según la opinión general, eran exigentes. Varios entrevistados señalaron que habría que retomar ese camino: ¿significa esto que la escuela actual ya no es así?, ¿cuál es, entonces, el impacto de la Reforma Educativa?

Ciertamente, la escuela se ha convertido en un espacio de múltiples actores e interpretaciones. Hasta hace 15 años, para una gran mayoría de la población era natural que la única lengua enseñable en la escuela fuera el castellano y que los únicos responsables de la educación fueran el director y los docentes. Ahora, sin embargo, la escuela es más diversa en sus actores y en la enseñanza de lenguas como el quechua y el aymara, aunque se sabe que no todos no están de acuerdo con este aprendizaje. Resulta evidente que todavía en estas escuelas y en la Normal falta una mayor coordinación con otras instituciones de la región y con las autoridades locales y nacionales.

En definitiva, para los niños la escuela es el lugar de "juego" donde se comparte con los amigos. Ellos dicen que van a la escuela a jugar y muchas veces a "pelear". Para los jóvenes y profesores de la Normal parece que ésta se convierte en un espacio donde se busca fortalecer la enseñanza de las lenguas nativas como el quechua, de acuerdo a la propuesta de Educación Intercultural y Bilingüe. Quizá de esta manera, la escuela caracterizada por mucho tiempo como instrumento de homogeneización de la cultura occidental y de la lengua castellana hoy puede convertirse en un espacio de inicio y fortalecimiento de enseñanza de lenguas originarias y de conocimientos locales y propios que respondan a una política nacional, más allá de la diversidad de opiniones y posiciones respecto a este tema.

4. Discriminación étnica y educación en las ciudades de La Paz y El Alto

4.1. Características del contexto urbano y de las escuelas

La Paz es uno de los municipios más grandes del país y está descrito con mayor detalle en otro estudio sobre descentralización educativa (Yapu, 2007b). Su actividad económica cubre el comercio formal e informal, pequeñas industrias, servicios bancarios y servicios estatales; concentra la burocracia estatal. Los rubros más importantes de ocupación son los servicios y el comercio (25,04%). Este sector se ubica en los macrodistritos Max Paredes, Periférica y Cotahuma. En cambio, los cargos jerárquicos de la administración pública están en los macrodistritos Centro y Sur. El 13,36% de los trabajadores no tiene ninguna calificación.

Cuando se realizó la investigación, entre fines de 2003 y principios de 2004, el municipio de La Paz contaba con más de 363 unidades educativas, funcionando en más de 154 establecimientos. Existían tres distritos educativos y las escuelas estaban organizadas en 33 redes educativas. Las escuelas fiscales estaban atendidas por unos 7.693 docentes y en ellas estudiaban más de 166.459 estudiantes (Gobierno Municipal de La Paz, 2001). Las 363 escuelas funcionaban en diferentes turnos (de mañana, tarde y noche) y ninguna se definía o identificaba como un establecimiento de la Educación Intercultural y Bilingüe. En este sentido, en la ciudad de El Alto, sólo dos escuelas asumían esta modalidad (Albó y Anaya, 2003).

El Censo de Población y Vivienda 2001 registró el 95,2% de alfabetismo en La Paz: 92,26% en mujeres y 98,58% en varones. Es decir, alrededor de un cinco por ciento de la población paceña era analfabeta. De acuerdo a la organización municipal de La Paz, los macrodistritos de Max Paredes (5,7%) y Mallasa (6,03%) tenían un mayor grado de analfabetismo, siendo además sectores con una importante concentración de inmigrantes aymaras del ámbito rural.

En relación al resto de macrodistritos municipales, Max Paredes y Mallasa registraban un alto índice de población con bajo nivel de instrucción con un 42,9% y un 49,17%, respectivamente. Por otra parte, en estos dos macrodistritos el 50% de la población sólo tiene nivel primario de instrucción. En este sentido, en La Paz, del total de población con mayor grado de instrucción, la mayor parte está en el centro (29,46%) y en el sur (22,59%) de la ciudad.

Las lenguas más habladas en el municipio de La Paz son el castellano (66,57%) y el aymara (22,13%). El macrodistrito Max Paredes es el lugar donde se habla más aymara (28,75%) seguido por Mallasa con el 27,72%. En este sentido, una proporción importante de la población paceña se autoidentifica como aymara. De un total de 550.320 habitantes con más de 15 años de edad, 129.236 de varones y 143.991 de mujeres se autodefinían como aymaras. Sin embargo, el porcentaje de población que dice hablar aymara es inferior. Como es previsible, en la ciudad de El Alto esta autoafirmación y el uso de la lengua aymara son mayores.

En La Paz, las unidades educativas están distribuidas de forma muy desigual entre el centro y las “laderas” de la ciudad que, por lo general, son zonas marginales. Las cuatro escuelas seleccionadas para esta investigación corresponden a los establecimientos en que la ONG CARE-Bolivia colaboraba en los años 2003 y 2004. Son escuelas nocturnas que presentan sus propias particularidades porque acogen a niños y adolescentes que trabajan durante el día.

Estas tres escuelas nocturnas son: la Unidad Educativa Achachicala —ubicada en la zona periurbana del mismo nombre, en el Distrito 3 (Periférica); forma parte de la red Macario Pinilla—, la Unidad Educativa Luis Crespo —ubicada en el centro de la ciudad, atiende a jóvenes trabajadores y trabajadoras, muchas de ellas empleadas domésticas; acoge a alumnos provenientes de San Pedro, Sopocachi, Tembladerani y de la avenida Buenos Aires— y, finalmente, la Unidad Educativa Mario Guzmán, ubicada en el distrito seis de la ciudad de El Alto.

Como parte del estudio sobre la discriminación y el racismo en el ámbito educativo en las tres escuelas nocturnas seleccionadas en La Paz y El Alto, se realizaron 28 entrevistas a tres directores, seis docentes, cuatro padres de familia, cuatro estudiantes y 11 actores clave de diversa representación social.

Cuadro 6. Escuelas seleccionadas para la investigación en La Paz y El Alto

Nombre de la Unidad Educativa	Ubicación (distrito/ciudad)
Unidad Educativa Achachicala	Distrito N° 3 (Periférica)/La Paz
Unidad Educativa Luis Crespo	Distrito Centro/La Paz
Unidad Educativa Mario Guzmán	Distrito N° 6/El Alto

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Percepciones de la discriminación en el área aymara

Acerca del racismo y de la etnicidad

Si bien en el departamento de La Paz se perciben mayores signos de reivindicación indigenista, no ha sido fácil identificar —excepto en el discurso de los dirigentes y estudiantes de la Universidad Pública de El Alto (UPEA) que participaron en las entrevistas— líneas claras en lo que se podría calificar como ideología hegemónica regional en torno a la etnicidad.

Intencionalmente, la investigación no buscó encontrar discursos abstractos y elaborados de tipo intelectual. Al contrario, al tratarse de percepciones, interesaba más conocer los efectos inmediatos de los contactos interculturales y sociales. En ese sentido, las distinciones o marcadores son concretos y están vinculados a la experiencia de la vida cotidiana como cuando la gente aymara va a la ciudad de La Paz, por ejemplo, y se siente discriminada por su forma de vestir o por su forma de hablar; rasgos de los que el público "se hace la burla".

Al parecer en la misma ciudad de El Alto no se produce visiblemente discriminación, pues los entrevistados afirman que los alteños son todos inmigrantes y que, de alguna forma, viven condiciones símiles. Sin embargo, de manera general, los entrevistados han mencionado la existencia de una oposición entre las ciudades de El Alto y La Paz[45].

Los estudiantes del colegio visitado en la ciudad de El Alto (Unidad Educativa Mario Guzmán) provienen de familias inmigrantes del campo ya que, tratándose de un colegio nocturno acoge a adolescentes de la calle y de instituciones de ayuda social. Los estudiantes aymaras, según un docente, son más "tímidos" y "cohibidos". En este sentido, los estudiantes cuentan que en la ciudad de La Paz son discriminados frecuentemente por la estatura, por el color de la piel, por el trabajo que desempeñan, por el apellido o por la forma de hablar el castellano.

De tal manera que la discriminación se expresa bajo diversos criterios y modos: algunos son de tipo físico, otros culturales y otros aun socioeconómicos. Frente a esta situación, existen grupos de

45 Este análisis descriptivo de las relaciones sociales e interétnicas discriminantes en La Paz y El Alto no es nuevo. En este sentido, hay que mencionar los dos volúmenes publicados por Xavier Albó y Raúl Barrios (1993). Estos estudios, al abordar las diversas formas de violencia, tocan también las discriminaciones sociales y "raciales". Sin embargo, en tanto que los volúmenes mencionados tienen mayor alcance de reflexión geográfico e histórico, esta investigación se aboca a reportar las percepciones de las personas o grupos de jóvenes desde la vida cotidiana.

jóvenes y dirigentes que hablan de movimientos mayores en términos de "los aymaras" como grupo cultural, pero nunca lo hacen en términos milenaristas, como por ejemplo refiriéndose al *Tawantinsuyo*.

Partiendo de una realidad discriminante, los docentes y directores toman posiciones diversas. Así, uno de los docentes, relató su percepción de esta manera:

> Hay un fenómeno en El Alto, muchos inmigrantes van ocultando y olvidando el idioma nativo porque vivimos una gran "presión social" desde hace años. Las señoras de pollera que tienen empleada también de pollera las tratan con mucha más dureza que las señoras de vestido; las tratan de indias. Igualmente, los hombres del campo tratan a otros inmigrantes peor que a "sarnas" (jóvenes recién reclutados para cumplir con el servicio militar). Por eso, la gente va escondiendo su idioma nativo. Con el profesor de música queríamos enseñar el himno nacional en aymara, pero los chicos tienen vergüenza de expresarse en ese idioma. Cuando los alumnos van "fluctuando" y van a la ciudad (La Paz), les dicen alteño [...] Hay regionalismo. Por eso, hay que trabajar para levantar su autoestima. Los movimientos sociales que se dieron el año pasado (2003) sirvieron para recuperar la dignidad alteña que los chicos están perdiendo (Entrevista a docente de la Unidad Educativa Mario Guzmán, El Alto).

Este relato muestra (y reitera) que la discriminación se da también —y quizás sobre todo— en "relaciones socialmente próximas"; contra lo cual aún no hay respuestas. Al respecto, la sociología urbana mostró —ya hace tres décadas— que la proximidad espacial no significa necesariamente proximidad social ni "proximidad comunitaria". Sin embargo, tampoco se produce la situación inversa: a mayor distancia espacial, mayores y mejores vínculos sociales (excepto en momentos de nostalgia del país y de los amigos).

En este contexto conflictivo, el docente entrevistado de la unidad educativa de El Alto añade:

> Hay bastante discriminación. Está en función de los apellidos y en función del color en la piel. Es impresionante eso pero es la misma sociedad quien fomenta este tipo de discriminación. Los colegios de Ciudad Satélite son similares a las de la zona sur de La Paz, incluso ellos dicen: somos la zona sur de El Alto. Hay una "reja" entre nosotros. Los propios maestros contribuyen en estos casos

> porque entregan medallas y diplomas haciendo competencia entre los alumnos. Trabajamos en base a prejuicios. Los docentes jugamos a aquellas caras bonitas, a aquél de tez clara lo vamos impulsando, con esto estamos mostrando parcialidad. En los colegios explotamos la belleza femenina, se hacen concurso de *Miss*, de reina y discriminamos a las demás; hay una añoranza de las monarquías. A veces uno coincide en el dicho: "caras bonitas, cabezas huecas". La población tiene la culpa. Y los profesores igual, dos colegas de la Normal me dicen: "Andrés, este ambiente no es para vos". Yo pregunto por qué y me dicen: "Estos chicos hablan aymara, no te van a entender". Entonces, nosotros somos los acomplejados (Entrevista a docente de la Unidad Educativa Mario Guzmán, El Alto).

Como justificación de su labor, el mismo docente declaró que él forma líderes…

> …para que sean líderes contestatarios, que no se vendan, que luchen por los demás. Los quechuas de la escuela no son auténticos porque son hijos [de inmigrantes] que ya viven años en la ciudad. A todos, la propia vida les enseña de distinta manera a afrontar las adversidades de la vida (Entrevista docente de la Unidad Educativa Mario Guzmán, El Alto).

De esta manera, el entrevistado encuentra una solución parcial. Se trata de formar o educar dirigentes-líderes para enfrentar las "presiones" socioculturales y políticas externas, pero no para las correcciones de las relaciones internas o socialmente próximas. En ese sentido, hay que destacar que uno de los problemas pendientes concierne precisamente a las relaciones internas o "microdiscriminaciones sociales", sin que por ello se deba descuidar la lucha contra la segregación a nivel nacional. También está claro que el problema no está sólo, o primordialmente, en la escuela y en los niños o adolescentes sino que se encuentra, sobre todo, en los adultos y en la sociedad en su conjunto.

Por otro lado, se confirma también la percepción que los potosinos tenían respecto a los aymaras. En efecto, según su propia autocaracterización, los aymaras son callados, introvertidos, poco expresivos, reservados y tienen cierta idea de inferioridad (porque los mestizos "sólo por ser un poco *blancones* los tratan mal"). Sin embargo, también creen que cuando se organizan y actúan no van a perder. Para ilustrar esta idea varios entrevistados reportan la lucha que sostuvieron contra el Gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada en octubre de 2003, asumiendo que El Alto es una ciudad eminentemente aymara.

> La respuesta, yo creo que está en el movimiento de octubre. Somos callados pero también cuando el pueblo se organiza, entonces se levanta. El aymara no muestra su verdadera identidad, ésa es su potencialidad (Entrevista a docente de la Unidad Educativa Mario Guzmán, El Alto).

Respecto a los potosinos y a los quechuas, los entrevistados encuentran también diferencias. Afirman que los estudiantes potosinos tienen "otras costumbres y se aíslan" en la escuela. No obstante, dado que son abiertos, se integran muy rápido (aquí, los entrevistados no hacen referencia a los quechuas como tal, sino a los potosinos).

Por otra parte, cabe destacar que los universitarios distinguen que las personas son "legalmente" iguales pero afirman que en los "hechos"[46]…

> …hay una tremenda discriminación, un racismo bien marcado. Y eso nosotros lo hemos vivido en la UPEA (Universidad Pública de El Alto) durante todo el proceso de lucha por la autonomía que se nos ha delegado. Incluso en el Parlamento, cuando se iba aprobar la ley de la autonomía, la modificación de acuerdo a los artículos de la CPE, la discriminación fue tan contundente que se apagaron las luces; los militantes del MNR (Movimiento Nacionalista Revolucionario) y del MIR (Movimiento de Izquierda Revolucionaria) huyeron como ratas y de esa forma fue contundente la discriminación a nuestra clase (Entrevista a universitario de la Universidad Pública de El Alto, UPEA).

Por otra parte, lo interesante en el caso de los entrevistados paceños es que no han mencionado mucho a los *k´aras*, a los citadinos, a los mestizos o a los que se "creen blancos". Sin embargo, esta expresión ("los que se creen blancos") la han usado de forma irónica como dudando de la "blancura" de los mestizos paceños. Al respecto, habría que decir que los entrevistados paceños están hablando de los

46 Entre los años 2007 y 2008 se realizó otro estudio sobre jóvenes en La Paz y El Alto (Yapu, 2008) cuyos datos son coincidentes. En esta última investigación se resaltó la lucha de los jóvenes por la ciudadanía intercultural y étnica con sus derechos culturales y lingüísticos, más allá de la ciudadanía política y formal ejercida hasta hoy.

mestizos —con quienes entran de alguna manera en “contacto” diariamente— y no de los grandes empresarios o de la élite mayor de La Paz que reside en la zona sur de la ciudad y con quienes probablemente no tienen ninguna posibilidad de entrar en contacto.

Identidad e identificación

El marco del discurso de identidad en la ciudad de La Paz es la interrelación de las culturas y de las lenguas aymara, quechua y castellana porque, tanto en su identificación como en la descripción de los estudiantes, aparecen estas tres referencias culturales. En muchos casos, como efecto de la política educativa post 52, como cuenta un estudiante universitario, la enseñanza del castellano fue priorizada y se impuso la idea de que el aymara no servía. Esto, según el estudiante entrevistado, tuvo consecuencias en la autoestima y en la identidad:

> Nos han desclasado, [ya] no sabemos quiénes somos. Tenemos vergüenza de pertenecer al grupo indio. Ahí está la enseñanza, porque sino nos van a hacer unos sándwiches, unos renegados que no tienen identidad…[47] (Entrevista a universitario de la Universidad Pública de El Alto, UPEA).

Una de las opiniones más simples pero significativas es que para algunos entrevistados existe una diferencia entre los alumnos aymaras y los no aymaras:

> La primera característica es el color de la piel. Los aymaras somos de piel más morena, introvertidos, aunque en mis alumnos no he notado esa principal diferencia. La mayor parte de los alumnos de esta unidad educativa nocturna son de procedencia rural [del campo o de las provincias] (Entrevista a docente, colegio de La Paz).

47 En Bolivia, después de los años 50 es conocido el cambio frecuente de apellidos aymaras como Quispe, Mamani, Catari, etc. Sin embargo, no se conocen estudios específicos respecto a este fenómeno social aunque es un indicador de cuán fuerte fue la relación de exclusión de los aymaras por parte de la sociedad urbana, por el sistema político, económico y laboral. Es probable que ante tal situación los inmigrantes aymaras hayan seguido la estrategia del cambio de nombres y apellidos junto con el aprendizaje y el uso de la lengua castellana, el cambio de hábitos de pollera a vestido en las mujeres, etc. Esto explica también por qué la escuela se concibe principalmente en su función alfabetizadora en castellano.

En este sentido, los directores y docentes entrevistados vacilan entre afirmar con cierta seguridad el hecho de ser aymaras —aunque a menudo con dificultad para hablar y escribir en lengua aymara— o el de ser mestizos. Esta vacilación se expresa en expresiones como: “Me identifico mucho con la cultura aymara pero también soy parte de los hispanohablantes”, o bien “Yo me considero de la raza de bronce y soy aymara”. Otros docentes se definen como “mestizos” que hablan inglés y un poco de francés teniendo una “cultura ecléctica” porque “respetamos nuestros orígenes ancestrales pero nuestra formación —por el conocimiento que hemos adquirido de otras culturas— es combinada”. En algún caso, alguna docente al ser consultada sobre su raza respondió: “Soy de una clase media acomodada”.

Esto muestra cómo, por lo general, no se desea hablar de razas por lo que muy rápidamente se elude el concepto y se lo ubica a nivel de las “diferencias sociales”. En este sentido, otro de los colegas docentes responde: “Yo no tengo que identificarme, vengo de padres de extracción popular. Soy educado en el colegio del pueblo. Mi identificación es de ‘clase media’, aunque de ‘más abajo’”. En este caso, el entrevistado respondió a la pregunta sobre su raza así: “Conozco lo que es raza, pero no debemos ser radicales, yo pertenezco a la civilización aymara”. Finalmente, otros dicen que su identidad cultural es “aymara por haber nacido en este sector” y es de raza “mestiza”.

Estas actitudes ilustran cuán difíciles son los procesos de construcción de una identidad, porque en el fondo se trata de eso. Se trata de construir una identidad social y cultural en la que intervienen esta serie de deslindes de términos y criterios. Los aymaras están entre dos extremos; por un lado, los que se “hicieron ricos” (que gestionan, por ejemplo, empresas de transporte o panificadoras) y envían a sus hijos a los colegios privados y, por el otro, los militantes indigenistas que comienzan a dudar de sus propios dirigentes anteriores.

Una gran parte de la población aymara está en medio de esta tensión a la que los hechos políticos de octubre de 2003 parecen haber contribuido generando la esperanza de que organizados pueden inclinar las políticas nacionales. Entre tanto, mientras el poder político no esté a su favor, la vida cotidiana continúa, con “fiestas” cada vez más contundentes que ilustran la persistencia de las tradiciones híbridas, es decir que la mayoría de las fiestas son, como dicen los antropólogos, “sincréticas”.

Al mismo tiempo, los padres de familia ya han hecho suyo el gusto de adoptar, en acuerdo común entre el esposo y la esposa, nombres para sus hijos como: Óscar, Martha, Percy, Bismark, Vidal, Ángel,

Wendy o Wílmer. Nombres que difieren claramente de los nombres indígenas aymaras, aunque lo más difícil de esto se encuentra en escoger y cambiar los apellidos que les vinculan a un linaje familiar, a una cultura y a un espacio territorial.

Fronteras étnico-raciales

A raíz de lo que se ha ido exponiendo en este capítulo, más allá de algunas etiquetas simples y de algunas percepciones puestas en evidencia hasta aquí, el gran problema está precisamente en establecer "fronteras" donde intervienen diversos tipos de criterios que en las últimas tres décadas se expresan en tres ejes: i) el tránsito del concepto de raza hacia el de etnias y culturas; ii) la transición de la idea de desigualdad hacia la de diferencia y, por último, iii) el paso de la heterofobia hacia la heterofilia (Taguieff, 1990: 14-18).

Por eso las fronteras nunca son claras ni unívocas. Los datos de Potosí sugieren que las discriminaciones "raciales" o "étnicas" están atravesadas por dimensiones sociales, económicas y políticas. Al respecto, todas las informaciones sobre la pobreza han demostrado que los campesinos y los grupos étnicos u originarios representan a su vez la población más pobre. Y la ciudad de El Alto —el paradigma de una ciudad joven y de predominancia aymara— ilustra también la condición de una ciudad pobre. Dicho de otro modo, creemos que el análisis de las percepciones discriminatorias étnico-raciales debe tomar siempre en cuenta —tal y como lo atestiguan los datos empíricos— la intervención de otros ejes analíticos y de los criterios de dominación. En este sentido, sin un análisis serio y cuidadoso de los modelos de dominación y de producción económica vigentes no se explicarían muchas de las percepciones que establecemos en este trabajo.

De todas maneras, los aymaras reflejan una imagen de bloque sociocultural identificado, sea por los otros o por ellos mismos. Así queda claro que el aymara no sólo es "lengua" —de la que se dice que es muy compleja como el chino, el japonés o el alemán— sino que también representa un conjunto humano, social y cultural con una mentalidad y una forma de vida particulares, cuyas características fueron muy difíciles de recoger en las entrevistas realizadas porque, generalmente, cuando los testimonios hablan de "cultura" se refieren únicamente a la vestimenta, a la lengua y a la música.

Por otra parte, el proceso acelerado de urbanización de las formas de vida ha hecho más complejas las fronteras entre lo que puede ser

realmente aymara y lo que no lo es. Tal vez lo que mantiene unificado al pueblo aymara sea sobre todo su lengua[48].

Sin embargo, las exigencias de la vida y del trabajo colectivo también pueden caracterizar las fronteras de las prácticas aymaras, aún cuando éste no sea un atributo exclusivo de los aymaras ya que los quechuas lo reclaman igualmente (sólo que en el caso de los quechuas no son notorias las exigencias de cumplimiento). En los aymaras el carácter colectivo de las relaciones y compromisos son sellos fuertes. Tal vez por eso los "chicotazos" a los que incumplen son usuales, no sólo en áreas rurales sino también en El Alto e incluso en el Parlamento Nacional.

En este modelo social y político colectivo, denominado "comunitario", estudiado bastante por los antropólogos, el individuo se somete a lo colectivo; espacio de estructuras sociales y mentales que condicionan sino determinan la vida social de los agentes. Este modelo comunitario social aparece a veces como una alternativa al modelo liberal en la economía y en la política.

Las relaciones sociales y étnicas de los sujetos o agentes se sitúan también en otros niveles más interaccionales. Así, identificados por los otros o autoidentificados, los aymaras se ven pequeños de estatura, "morenitos", etc., se dan cuenta asimismo que en su habla tienen cruces fonéticos y que tienen dificultad de pronunciar ciertos aspectos fonéticos del español.

A esto se suman algunos estereotipos que representan a los aymaras como individuos cerrados y desconfiados, que demuestran poca confianza y que son radicales e incluso "violentos" en ciertos momentos. Estas características pueden ser valoradas y utilizadas de diferentes formas, como se ha ilustrado en las entrevistas. Los mismos aymaras ven la "dificultad de expresar su identidad" que usan como una potencialidad para la lucha, pero, al mismo tiempo, la ven como una limitación para la "integración" a la sociedad nacional (hoy plurinacional). Sin embargo, en el contexto del discurso de una sociedad multicultural y pluriétnica —discurso que primaba en 2004, cuando se realizó esta investigación— ellos pedían que los "otros" hicieran el gesto de "abrirse".

---

48 En rigor, ni la lengua está claramente establecida. No sólo por su estructura sino, sobre todo, por su uso. Por ejemplo, sólo hay que considerar las tensiones lingüísticas generadas por el "aymara de la Reforma Educativa", como se calificó al aymara de los módulos y de otros materiales de este programa. En cuanto al uso, este es un tema muy complejo. Nadie sabe con certeza qué aymara se debe usar correctamente, quiénes lo usan, quiénes lo quieren usar, quiénes dicen no usarlo pero lo hacen y quienes lo usan pero declaran no hacerlo.

Finalmente, si bien las fronteras aluden principalmente a relaciones entre uno mismo y los otros —en este caso entre los aymaras y los citadinos mestizos— no hay que olvidar que dentro del mismo grupo aymara, en un ámbito que se puede denominar "mundo aymara", existen diferencias sino divergencias que, por el momento, no están revelándose o están ocultas. Es posible que, coyunturalmente, o en la superficie haya unidad a través de una actividad que recoge los estereotipos y los convierte en algo positivo y en una fortaleza para enfrentar al "otro"; un otro que varía de acuerdo a las situaciones y contextos políticos del país.

Conflictos subjetivos y objetivos

Los conflictos se pueden definir temporalmente. Algunos son pasajeros y otros duraderos; unos tácticos y otros estratégicos. Corresponden a patrones de políticas nacionales de dominación (llamamos estructurales) y a patrones de relaciones sociales cotidianas o interaccionales. Por ejemplo, a los niños y adultos aymaras —y también a los quechuas— se les ha dicho que son tímidos, callados y que tienen miedo, a tal punto que ellos mismos han asimilado esos prejuicios como sus características.

Sin embargo, estos atributos no pueden explicarse por sí mismos, a menos que se caiga en interpretaciones esencialistas de los grupos humanos, pues no faltan testimonios que relatan la historia de sus padres o abuelos relatando cómo los "patrones les pegaban" o les "trataban como a animales". Y esto no sólo permanece como una referencia del pasado lejano sino que hoy, según los testimonios, las mismas "señoras de pollera que tienen empleadas" tratan de indias a las recién llegadas del campo. Por eso, en general, hay "miedo" y no se quiere hablar.

Los conflictos se producen en el habla o en las expresiones de las lenguas pero también en las costumbres. Según algunos testimonios: "Yendo abajo, a la ciudad (La Paz) estamos dejando nuestras costumbres". Sin embargo, la realidad laboral les obliga a "ir abajo" como empleadas domésticas, empleados, policías, obreros, porteros, comerciantes, etc. Se vinculan por tanto con otra sociedad, con los "extremos socialmente bajos" de la sociedad paceña; algo que tal vez no implica una ruptura real con los valores suyos, aunque de todas formas prevalece el dilema en relación a cómo mantener intactas las costumbres y los valores, y al mismo tiempo interactuar y asimilar las relaciones y el habla de los otros. Este conflicto es el resultado de

"vivir a caballo entre dos mundos"; hecho que varios investigadores plantearon desde 1983 (Albó *et. al.*, 1983).

En otro nivel, los conflictos en la ciudad de El Alto —la ciudad más joven y pobre del país— tienen que ver con muchas demandas insatisfechas que los poderes públicos son incapaces de atender. Poderes que están detentados por mestizos y criollos hispanohablantes, ante quienes, después de mucha espera por el cumplimiento de sus demandas, los alteños afirman que "si no es por las buenas, es a las malas". Afirmación que se puede asociar al estigma de que los alteños son muy radicales. En este sentido, los alteños afirman que ya no quieren "cuentos", quieren hechos.

Naturalmente, no todos comparten este radicalismo. Por otra parte, en los testimonios recogidos en las entrevistas se señalan las posibles vías para un avance gradual o para una solución de los problemas. Una de éstas es la educación o el "formarse bien". Éste fue planteado como el único camino seguro para garantizar el futuro de cada uno de los entrevistados y de la sociedad en su conjunto. No obstante, se desconoce si estas aseveraciones designan una "asimilación" a la cultura urbana occidental u otra alternativa educativa distinta. En todo caso, los entrevistados no quieren que el "respeto" se convierta, como parece haber sido hasta entonces, en una forma de sumisión bajo expresiones paternalistas de tipo: "hijo", "hijito", "cholito", etc. En definitiva, las buenas relaciones de respeto no pueden ser simplemente mecanismos para apaciguar los conflictos y los abusos de la dominación.

Valoración de las culturas indígenas

En la lectura histórica del país resaltan, al menos, dos versiones. La primera ofrece un recuento de la historia oficial y común del país destacando las fechas y los sucesos relevantes. La segunda lectura recuerda que en este país quienes lucharon y defendieron el territorio nacional fueron y siguen siendo los indígenas quechuas y aymaras. Desde este enfoque histórico se recuerdan, por ejemplo, las guerras fracasadas de Bolivia.

Esta forma de revisar la historia oficial del país conduce a cuestionar por qué los aymaras —como cultura y etnia asentada en La Paz— han sufrido marginaciones y discriminaciones durante demasiado tiempo. Así, se recuerda cómo, el año 2003, las revueltas de octubre demostraron que cuando el pueblo aymara se organiza no sólo puede "resistir" sino también "vencer". De alguna manera, se quiere

subvertir y recuperar el tiempo. Algunos, incluso, hablan del *Jach´a Uru*, en referencia a la llegada (o retorno, según cómo se interprete) al "Gran Día".

En El Alto, a diferencia de Potosí —donde parecía existir un reconocimiento común de la "cultura quechua" como la base y la fuente natural que hay que mantener— si bien hay mayor énfasis en lo aymara, el consenso no es tan amplio pues muy pronto surgen fisuras y divergencias entre los entrevistados. Pareciera que la cultura aymara, siendo muy específica, resulta ser estrecha para la diversidad cultural mayor de la población de La Paz; una ciudad de inmigrantes todo el país. Así, paradójicamente, la unidad interna de la cultura aymara parece ser a la vez su fuerza y su debilidad.

Esto tal vez también indica una mayor polarización entre los movimientos radicales y milenaristas pro-indígenas y los neoliberales. Y en medio de esta tensión, la posición de la Educación Intercultural y Bilingüe refleja su ambigüedad, aunque varios de los entrevistados consideren que "ya era tiempo" para aplicar este tipo de educación. En todo caso, entre la negación todavía existente de las diferencias culturales y lingüísticas y la política de esta educación, el interrogante acerca de cómo implementar la "interculturalidad" y la "enseñanza bilingüe" sigue al orden del día. Seguramente la respuesta pasa por una transformación profunda del país.

Lenguas indígenas y bilingüismo

Como no podría ser de otra forma, la percepción de la Educación Intercultural y Bilingüe, sus principales problemas y sus posibles soluciones o alternativas varían según los informantes. Un dirigente de la sociedad civil sostiene:

> Sí es importante la Educación Intercultural y Bilingüe porque la mayoría de la gente del campo habla aymara. Tenemos una estructura mental en aymara y cuando nos imponen otra lengua estamos torturando nuestra mente y eso ya es un problema. Si no hubiera habido invasión, ahora tendríamos grandes escritores en aymara, hubiéramos hablado sólo en aymara, expresarnos todo en aymara pero la invasión lo ha detenido todo. Es una necesidad, [los niños] tienen que aprender necesariamente porque es su lengua materna (Entrevista a dirigente de El Alto).

Por cierto, está clara la imbricación entre el conocimiento, el uso de la lengua, la cultura y la invasión de los españoles. De pronto, un tema muy puntual —referido a si vale la pena o no enseñar la lengua aymara— lleva muy rápidamente a establecer vínculos con la historia de la Colonia en Bolivia[49]. Para este dirigente, la solución puede pasar por dos vías. La primera es estructural y "revolucionaria" como la población de El Alto que se dio cuenta de las diferencias y de su pobreza.

> Se está planteando recuperar la cultura. Éramos una nación antes de la invasión, teníamos una estructura social, no había individualismo sino que todo era comunitario, colectivo. Por eso queremos tomar el poder político, para cambiar el país. El capitalismo no está cumpliendo su papel, industrializar, mecanizar el campo… Todo eso no hay, no existe, por eso el gobierno [se refiere al gobierno vigente en 2004] quiere resolver las cosas con impuestos y con bajos salarios (Entrevista a dirigente de El Alto).

La segunda vía es coyuntural y tiene que ver con la respuesta a la demanda de ítems para la educación, más escuelas y mejores servicios básicos. Aquí la demanda ya no es tanto en función de la identidad aymara —como cultura o sociedad— sino como grupo social con necesidades insatisfechas pues, como se mencionó, en El Alto habitan inmigrantes de varias regiones del país. Probablemente por eso el "nosotros los aymaras" de El Alto perdería en este caso específico su pertinencia.

En conclusión, el planteamiento de si vale la pena o no enseñar en aymara probablemente a futuro no tenga la misma fuerza ni el mismo significado porque todos apuestan a tener una buena educación, formación o calificación profesional. Desde este punto de vista, la discriminación racial o étnica se puede superar con "voluntad", "educación", "conocimiento" y "competencia", términos que utilizan los jóvenes alteños de la Universidad Pública de El Alto (UPEA).

49 En el "estado de la investigación" sobre discriminación y racismo se señaló que antes de 2005 hubieron estudios críticos publicados sobre este tema pero que no tuvieron la misma resonancia que los estudios y debates publicados posteriormente. Algunas de estas publicaciones son propias de Bolivia mientras que otras estuvieron influenciadas por intelectuales y académicos de otros países latinoamericanos y de Estados Unidos. Es el caso de los estudios sobre subalternidad y postcoloniales que poco a poco transitaron a proponer reflexiones sobre la colonialidad, la descolonización, la dominación y el racismo, asociados al desarrollo del capitalismo moderno desde el descubrimiento de América.

La escuela

Si las herramientas para enfrentar la discriminación racial y social son la educación, el conocimiento, la formación y las competencias —además, obviamente, de la voluntad—, entonces la escuela juega un rol de suma importancia. Más allá de saber si la escuela es o no esencial y culturalmente "genocida" —como algunos opinan—, la cuestión es analizar cómo la perciben y valoran los agentes sociales, sobre todo considerando que la escuela no es sino lo que sus agentes hacen y dicen. De tal manera que la escuela sólo podrá ser comprendida a través de lo que son sus agentes, su acción y su propia percepción. En este caso, se intentó abordar la escuela desde la Educación Intercultural y Bilingüe obteniendo percepciones que se exponen a continuación.

De forma general, todos aceptan que la Educación Intercultural y Bilingüe es adecuada a la escuela actual y a la tendencia de la propia sociedad. En cierta forma, representa la posibilidad de establecer un enlace entre las culturas y las lenguas originarias, la herencia de los antepasados con raíces culturales propias y el mundo moderno globalizado. Sin embargo, las críticas aparecen en el momento de la implementación de las políticas de la Reforma Educativa porque los maestros no están capacitados, los materiales no son adecuados, no existen suficientes textos en lenguas originarias, los niños vienen con diferentes niveles de conocimiento lingüístico y los padres de familia son reticentes o directamente se oponen a la aplicación de las nuevas políticas. Todo esto constituye el escenario conflictivo de la escuela en 2004.

Por otra parte, las escuelas nocturnas y periféricas que fueron objeto de estudio tienen unas características peculiares ya que acogen en su mayoría a una población que trabaja de día por lo que se desenvuelven de manera distinta, trabajan menos tiempo y sus currículos se cumplen parcialmente debido a que el "Tronco Común Curricular" de la reforma se adapta con dificultad a la práctica laboral. En este sentido, hay que señalar que los adolescentes de estos colegios ya están vinculados a ciertas actividades laborales de comerciales, industriales o de otra índole.

De igual manera, como se ha señalado, los niños o adolescentes que asisten a estos colegios provienen de medios sociales populares, de habla aymara. Entre los docentes también existen particularidades. En muchos casos los colegios nocturnos acogen maestros que utilizan su profesión como complemento a otro tipo de actividades que desempeñan durante el día. Por tanto, si bien hay predisposición a enseñar por su parte, realmente resulta difícil que cumplan sus labores de manera eficiente.

Por otra parte, los padres de familia son mayormente inmigrantes aymaras que trabajan en el comercio y que en general tienen dificultades en el uso del castellano. Algo que también sucede, en particular, con las madres que visten de pollera. Sin embargo, a pesar de las dificultades, ellas participan de las reuniones porque la Ley de Reforma Educativa establece el derecho y la obligación de velar por la mejora de la educación de sus hijos en la escuela. Además, las madres participan más que los padres porque éstos trabajan y tienen diversas ocupaciones.

En cuanto a la enseñanza de la lengua, las escuelas de El Alto y de la ciudad de La Paz deberían desarrollar el castellano como lengua materna (L1, según la clasificación técnica) y el aymara como lengua dos (L2); lo cual para un buen número de niños no es tan apropiado porque tienen por lengua materna el aymara. Sin embargo la Ley de Reforma Educativa lo determina así, por el contexto de uso lingüístico y además porque los padres de familia se interesan más por el castellano en la medida que el uso deficiente de esta lengua se constituye en una fuente de discriminación. Por consiguiente, el aymara puede quedar como lengua de uso oral para la familia.

En suma, la enseñanza bilingüe presenta varios problemas, así como la educación intercultural. Esta última se ha limitando a mostrar las costumbres, fiestas, músicas, etc., en las ferias educativas. Estos hechos culturales denominados tradicionales de Bolivia provienen principalmente de los quechuas, aymaras y guaraníes, sin promover los hechos culturales netamente urbanos. Es decir, la interculturalidad sigue viéndose unilateralmente, tal y como varios entrevistados de Potosí apuntaron.

Esta breve descripción de algunas características discursivas y de actitudes de un grupo de jóvenes, maestros y padres de familia en La Paz y El Alto, tiene que considerarse tan sólo como un complemento a otros estudios mucho más estructurales y específicos de estas ciudades (Albó *et al.,* 1983; Cottle y Ruiz, 1993; Rivera, 1996). En general, en las opiniones recogidas se percibe notablemente el impacto de la experiencia de octubre de 2003 (de la denominada "guerra del gas") frente a la cual la educación y sus prácticas quedan disminuidas, aunque sigan siendo consideradas como una de las alternativas de superación social.

5. Discriminación y tensiones: más allá de la escuela

5.1. Identidad y discriminación ante la sociedad

Para el análisis de los datos sobre las percepciones de la discriminación cotidiana y sus matices se han examinado las representaciones sobre discriminación y sobre relaciones étnicas o interétnicas y racismo. El objetivo no fue reanudar las discusiones sobre el racismo, tal como se ha venido produciendo en los últimos años. Más bien, se ha pretendido aportar exponiendo un análisis sobre información recogida hace más de seis años, en 2004, cuando el tema no estaba todavía al orden del día.

El mencionado trabajo tuvo un alcance descriptivo y limitado cuyos resultados se resumen en este acápite; sin embargo, previamente es necesario contextualizar y medir el alcance de los resultados. Al haberse tratado de un estudio "micro" que buscó reflejar las manifestaciones intersubjetivas y cotidianas de las discriminaciones existen limitaciones evidentes al tratar de articular los resultados con los niveles estructurales e históricos de la sociedad boliviana.

Podemos decir que, por un lado, la investigación se refirió a la relación entre el "yo" y el "otro" —cada uno con sus potencialidades (de apertura y autonomía) y también con sus riesgos (de cierre en uno mismo, de negación o de sobrevaloración)— complementándose con dimensiones como la gestión de lo simbólico (las distancias, las fronteras y las normas) y de lo imaginario (la fusión y los conflictos anómicos). En este plano se enfatizó intencionalmente en las expresiones personales y cotidianas.

Empero, existe un segundo plano de análisis referido a lo económico, a lo político y a lo cultural en el país así como a la perspectiva histórica; aspectos sobre los que ha habido referencias reiteradamente con el propósito de facilitar la comprensión y explicación de los elementos descritos.

Bajo estas coordenadas y con la voluntad de interactuar con las entidades responsables de las políticas culturales y educativas, se ha considerado la escuela y su entorno —ya que en Bolivia la Educación Intercultural y Bilingüe ha sido un paso importante para mejorar los temas propuestos en este trabajo— además de los marcos normativos estatales como la Constitución Política del Estado y las leyes de Participación Popular, de Reforma Educativa y de Descentralización.

Con estos instrumentos jurídicos, entre otros, el Estado boliviano trató de encarar la exclusión, el racismo y la discriminación social y

étnica. Obviamente las prácticas sociales y culturales asentadas en una historia larga de exclusión y discriminación nacional no pueden transformase de la noche a la mañana, dado que las leyes son instrumentos importantes pero insuficientes para tener efectos inmediatos en estos temas.

Esto es algo que se percibe constantemente a lo largo de este capítulo puesto que los entrevistados, por ejemplo, ven con buenos ojos la Educación Intercultural y Bilingüe pero se dan cuenta, al mismo tiempo, que tienen diversos problemas y perciben que estas políticas resultan altamente insuficientes cuando por detrás está toda una cultura de dominación y de negación que se ha hecho "natural" en las relaciones sociales del país.

El análisis muestra igualmente que la discriminación racial o cultural está entrañablemente ligada a condiciones sociales y económicas de desigualdad, y a condiciones de pobreza que, en último término, dan sentido al uso de las lenguas y a las costumbres. A esto se suman las divisiones entre lo rural y lo urbano, y entre las culturas originarias quechuas y aymaras (sin mencionar las otras culturas y lenguas del oriente boliviano que no fueron objeto de esta investigación) con respecto al contexto urbano en el que está instalado el monopolio de la administración del poder político público.

5.2. Multidimensionalidad de los indicadores de discriminación

Cabe señalar que se desconoce si la situación de pobreza es fruto de exclusiones étnico-culturales o si esta exclusión es consecuencia de las políticas sociales y económicas, pues no fue éste el propósito del estudio. Sin embargo, tratando de abrir el debate antes que de zanjarlo, es necesario puntualizar a continuación los aspectos más sobresalientes de la investigación que no tienen el propósito de ser concluyentes pero sí de trazar líneas temáticas:

a) Las percepciones de exclusión, discriminación y marginamiento están patentes en las cuatro zonas estudiadas (la ciudad de Potosí, el norte de Potosí [Llallagua y Chayanta] y La Paz y El Alto). Lo que varía son los principales elementos de contacto y de interrelación, dependiendo del contexto de interacción y del contexto social, cultural y económico más amplio. Uno de los elementos comunes a las tres zonas de estudio es el tema de la lengua. Es decir que la población siente o percibe que su discriminación es principalmente fruto de sus relaciones lingüísticas.

En este caso el indígena es discriminado, negado o al menos relegado porque no puede hablar el castellano correctamente; lo cual indica la dirección general de la alfabetización hacia la lengua oficial y dominante. Este dato proviene tanto de los padres y madres de familia —sobre todo de las madres ya que para nadie es desconocido que el analfabetismo es mayor entre las mujeres— que han vivido esta experiencia, y de los maestros, directores y otros actores sociales quienes, desde afuera, dicen también notar esta relación de discriminación.

Los padres de familia cuentan que son mal tratados porque no pueden hablar castellano correctamente o que son ridiculizados porque lo pronuncian mal o con dificultades. Esto plantea el siguiente interrogante: ¿qué se puede hacer desde la escuela para responder a estas relaciones discriminatorias vinculadas con la lengua en la población adulta? Probablemente poco, porque es algo que concierne directamente al mundo de las relaciones adultas en la estructura de la sociedad y en sus canales de comunicación e interacción sociales referidos a las comunicaciones orales y diarias.

b) El nivel escrito representa otro ámbito de discriminación lingüística. El mundo burocrático urbano resulta estar gestionado por señoritas, señoras y señores quienes, no en pocos casos, apenas dejaron de ser analfabetos de origen campesino e indígena —según la percepción generalizada de los entrevistados— y escalaron socialmente, se constituyen en un sector fuertemente promotor de las discriminaciones lingüísticas y sociales. La percepción es indistinta se trate de instancias burocráticas públicas o privadas. Esto indica que la escritura sigue siendo un elemento de marginación y dominación social y cultural, y que en una sociedad diferenciada y la "proximidad social y cultural" no necesariamente son sinónimo de identidad común y de trato positivo. La escritura y la formación de estratos sociales también son factores de discriminación.

c) Cabe notar que la percepción o el posicionamiento ante la lengua, siendo ésta una parte importante de la identidad étnica y cultural, es un indicador clave para entender el estado de las percepciones interculturales en Bolivia. Es posible afirmar al respecto que la Educación Intercultural y Bilingüe centrada en la escuela no tiene impacto a este nivel del mundo de adultos que se engrana en una trama de relaciones de poder de la sociedad boliviana muy antiguas, con muchos prejuicios mutuos y arraigados en una sociedad que no acaba de superar la tensión entre lo tradicional, lo grupal y lo colectivista respecto a lo moderno basado en una visión más individualista de superación personal.

Un ejemplo de lo que se acaba de afirmar se lo encuentra en Potosí donde, durante las entrevistas, se aludió a la expresión "ser como el perro del hortelano" (no hacer ni dejar hacer) que se expresa en una suerte de "empate" entre los que quieren hacer algo y quienes no quieren o quieren hacer otra cosa. El resultado es la anulación. Se produce entonces la figura de una sociedad amorfa. Por otra parte, entre los aymaras de El Alto el uso de la lengua aymara es más radical ya sea en un sentido de ocultación y resistencia o en un sentido de exaltación. Sin embargo, en ambos casos (Potosí y El Alto), se trata de actitudes a las cuales la escuela no parece ser capaz de responder de inmediato. Quien sabe si a futuro los niños de la Educación Intercultural y Bilingüe de esta generación tengan actitudes diferentes.

d) En este contexto, otro factor de discriminación es la vestimenta. A primera vista el saber leer o escribir o simplemente el poder hablar castellano no es fácil de captar por la mirada del otro. Sin embargo, la vestimenta, esto es, la forma, el color y el estado de la ropa; eso sí puede provocar reacciones perceptivas muy sensibles y rápidas que condicionen las relaciones y los tratos sociales. Al respecto, los hombres y mujeres que son padres de familia en las escuelas públicas —y más aún los de las escuelas de la periferia urbana— no llevan en general vestimenta "de señores" o trajes con corbata y tampoco "de señoritas" con vestido típicamente urbano típico de funcionarios públicos, de secretarias o de abogados.

Este hecho que pudiera parecer insignificante es, en realidad, una cuestión que les afecta en gran medida porque, como cuentan los padres de familia de colegios marcados por la migración, provoca que sean relegados frecuentemente con respecto a la gente que lleva una vestimenta más apropiada a la visión y distinción de "señores y señoritas" de las oficinas. Es necesario anotar, empero, que en algunas reparticiones de la administración pública se ha

ido introduciendo el uso de la vestimenta tradicional. En todo caso, los usos de vestimenta tradicional o no, según la ley, no debieran ser objeto de ningún tipo de discriminación.

Sin embargo, en los hechos, las sociedades alteña, potosina, paceña o llallagüeña, todavía tienen mucho que hacer sobre este punto. Finalmente, es necesario señalar que a partir del gobierno del presidente Evo Morales la vestimenta "pública" ha registrado algunos cambios, sobre todo en el caso de los varones, imponiéndose en algunos sectores el uso de chamarra y de cierto tipo de sombreros.

e) De acuerdo a las entrevistas realizadas, el uso de la vestimenta tradicional y típica de las diferentes regiones y culturas del país sigue produciendo una percepción negativa y de discriminación en medios urbanos. Los entrevistados sienten que el uso de esas vestimentas continúa denotando un cierto tipo de ser —concretamente, el "ser indígena" y, peor aún, el "ser indio", con todas las connotaciones implícitas que este término acarrea— en el marco de la historia social y cultural de un país donde ser indio fue y aún es sinónimo de ser "sucio", mal vestido y torpe. Así, el llevar ropa típicamente andina implica, de hecho, que se restrinja el acceso a muchos dominios del mundo denominado moderno y liberal.

Entonces, más allá de las leyes que significan una apertura hacia las culturas indígenas, la vida cotidiana de éstos y de la gente "popular" sigue en tensión y en conflicto aunque muy pocas veces se lo exprese o se lo manifieste discursivamente. En este sentido, no hay narrativas sobre las experiencias que forman y conforman a los quechuas y a los aymaras y que determinan los estereotipos otorgados por los otros. Estereotipos que, con frecuencia, son asimilados por los mismos indígenas asumiendo una catalogación en torno a atributos peyorativos que los definen como "callados", "tímidos", "desconfiados", "avergonzados", "desclasados", etc.

La formación de estas nociones debería ser estudiada por las ciencias sociales que a menudo —como lamentablemente sucede con frecuencia en Bolivia— en lugar de aportar a la crítica (en sentido marxista) contribuyen a la legitimación de prejuicios en el mundo académico. Asimismo, sería importante conocer más a fondo los procesos de cambio y resistencia social y cultural de los movimientos populares y de los pueblos indígenas para explicar su trayectoria social (como sucede, por ejemplo, en el caso de los indígenas de Llallagua quienes dicen que a medida que se aproximan a la ciudad van cambiando de vestimenta y de algún modo de hábitos).

f) Los "atributos" y prejuicios mencionados antes conllevan otros componentes *identitarios* en el camino de la formación de la identidad del "otro" y de uno mismo. Este es un proceso de construcción de estereotipos a partir de dispositivos subjetivos, intersubjetivos y actitudinales de los sujetos —en este caso de los indígenas con relación a los mestizos urbanos o entre los mismos grupos de indígenas (aymaras y quechuas)— que también suele denotar ciertos componentes de discriminación. Sin embargo, este es un ámbito poco estudiado por lo que se conoce poco de la relación y las representaciones mutuas entre aymaras y quechuas. Con todo, cabe destacar que las percepciones recogidas confirman el sentido común de que los indígenas ven a los mestizos urbanos como "abiertos" y "habladores" (no tienen miedo de hablar) pero también dicen de ellos que "no respetan", son "malos", "corruptos" y que "ganan dinero sin trabajar", estando en las oficinas.

Como se puede observar, los primeros atributos ("abiertos" y "habladores") son valoraciones positivas mientras que los segundos son percepciones negativas. Igualmente, los mismos entrevistados dicen que los quechuas son "suaves" (comenzando por su lengua), "callados", "trabajadores", demasiado calmados y que "se dejan" someter. También se afirma que al dejar su lengua y su vestimenta, los quechuas estarían negando su cultura y manifestado, en ciertos casos, la "vergüenza" que sienten de sus mismos padres, de lo que hacen, visten o hablan por lo que estarían "alienándose" y "desclasándose".

En el caso de la valoración sobre los aymaras, todos estos atributos relativos a quechuas son llevados a una potencia mayor puesto que se los califica de extremadamente "cerrados", "desconfiados", "violentos", "decididos" y también de "luchadores" y "radicales en lograr sus objetivos", en ingresar al mundo mestizo negando su propia cultura y hasta su lengua (fenómeno al que

obedecería, por ejemplo, la práctica de cambiarse el apellido), lo que significa que están dispuestos a jugar con una identidad ambigua. Estos atributos, no obstante, son a la vez fruto e instrumento de las percepciones; son instrumentos de la vida cotidiana y mediaciones de la discriminación o aceptación interétnica.

Es posible que resaltar estos términos o expresiones sea, a primera vista, reiterativo pero en un segundo nivel debiera ser una base para racionalizar las relaciones sociales, los sentidos comunes o los hábitos discursivos —retomando la idea de Pierre Bourdieu— y así evitar que se llegue a psicologizar esta situación en función de criterios de personalidad o a denegar (en sentido psicoanalítico) la condición discriminante de esta sociedad.

g) Otro elemento visual de la formación de identidad reside en la propia visión del "cuerpo"; en la construcción de la corporalidad. Tal vez este sea un elemento más familiar a la construcción del campo semántico racista en la medida que la noción "raza" se ha forjado aludiendo a las diferencias biológicas, al color de la piel, a la percepción de las formas del cuerpo, a la estatura, etc.

No vale la pena volver a lo dicho en la primera parte de esta investigación y entrar más detalladamente a lo biológico y físico del asunto pues en el fondo la cuestión de la raza y de racismo no se asienta tanto en ese nivel o criterio sino más bien en el plano de las representaciones, percepciones e ideologías, como construcciones sociales, culturales e históricas (ámbito del que también forman parte las representación de lo biológico, como sugería Foucault).

En este sentido, existen posturas y concepciones que van, esquematizando al extremo, desde las más esencialistas —que sostienen que las razas existen y que están en la naturaleza de las cosas—, a las instrumentalistas —que usan los conceptos raciales como narrativas ideológicas de acuerdo a las coyunturas existenciales o estructurales de los grupos humanos— y hasta las más estetizantes de las diferencias (que sostienen que no habría raza, tan sólo diferencias como si se tratase de una suerte de juego de representaciones y de símbolos).

En el caso de este estudio, las representaciones del cuerpo y del color de la piel (morenos y blancones, "petisos" o altos, etc.) están presentes en las relaciones de distinción y discriminación. Por ejemplo, comúnmente se afirma que los aymaras son más "morenitos" y que los quechuas del sur son más "blancones" por lo que cuando van a la ciudad con una ropa mestiza pasan desapercibidos. En cambio, el "morenito", aunque vaya con corbata, parece correr siempre la "mala suerte" de ser percibido, esto es, probablemente discriminado. En conclusión, se puede afirmar que estas representaciones corporales deberían ser estudiadas desde la preocupación de los poderes estatales y públicos porque ellos marcan normas e intervienen en las dinámicas sociales.

h) De las percepciones recogidas, se puede inferir que las "culturas indígenas" no son un dato o un hecho cultural e histórico estático que habría que asumir fácilmente y con un criterio de homogeneidad. Se trata de culturas que son diversas en sus estructuras internas. Ignorar esta condición ha llevado con frecuencia a objetivar a los indígenas y a su cultura de forma homogénea ya sea para adoptar políticas a favor o en contra.

En este sentido, cualquier investigación seria debería iniciar su trabajo dudando de las homogeneidades y de las regularidades, incluso dentro del propio mundo de los indígenas. Es que en un contexto histórico tan complejo, en el que se entrecruzan relaciones económicas (como el mercado y las formas de trabajo), políticas (como las formas de gestión del poder[50]), sociales (como las organizaciones laborales o de cualquier otro tipo) y culturales (como el uso de la vestimenta, los ritos y costumbres o la lengua), implicando además niveles locales, nacionales e internacionales de organización y de dominación; con seguridad que las culturas indígenas están en un proceso constante de plena mutación y reestructuración.

De tal manera que al interior de las naciones indígenas sus actores individuales y grupales están buscando diferentes fines y

50 En Bolivia, las leyes de Participación Popular, de Descentralización y de Municipalidades tuvieron un fuerte impacto en los niveles de gestión del poder local, como los *ayllus*. En este sentido, sería interesante averiguar qué impacto están teniendo las autonomías indígenas contenidas en las nueva CPE en relación a la gestión del poder local.

asumiendo diferentes estrategias. Muestra de ello es la diferencia que se aprecia en las entrevistas entre el discurso de los dirigentes o líderes y el de la "gente común".

Los dirigentes expresan un discurso más elaborado con referencia a los antepasados, por ejemplo; mientras que el relato de la "gente común" refleja la experiencia cotidiana y se desarrolla de manera individual, sin muchas preconcepciones racionalizadas. Y las preconcepciones no son necesariamente negativas (nadie sale a buscar enemigos permanentemente) sino más bien positivas (amén si ello va en contra de su propia cultura) a fin de lograr ciertos propósitos (por ejemplo, cambiar de vestimenta para al menos ingresar a ciertos lugares). En todo caso, hay que decir que las culturas indígenas y no indígenas no son homogéneas y que dentro de su mismo ámbito carecen de fronteras claras y estables.

i) Afortunadamente, las fronteras son múltiples y móviles. Es cierto que los estereotipos coadyuvan a clasificar y a ordenar las sociedades y las culturas; cuyos significados valorativos pueden ser negativos o positivos según las jerarquías sociales dominantes. Son estas jerarquías hegemónicas las que pueden explicar, en parte, las actitudes dubitativas o confiadas y seguras de los agentes.

Por ejemplo, el conocer o no el aymara o el conocer o no el quechua, tiene sentidos diferentes de acuerdo a los contextos de enunciación y al estatus que tiene el enunciante (piénsese a situaciones de acción política o laboral). En un contexto favorable a los indígenas, el conocimiento de estas lenguas tiene mayor valor y los enunciantes declaran con facilidad e incluso con cierto orgullo que las hablan. En cambio, en un contexto desfavorable el silencio o tal vez la negación o denegación serán probablemente la mejor alternativa.

De igual manera, para otros, en otro contexto (laboral o urbano), conocer el inglés pudiera ser ciertamente la mejor opción. La construcción de fronteras también depende de concepciones esencialistas o instrumentalistas de la clasificación social; algunos actores son más reflexivos y otros más críticos. Pero de forma general, los resultados de la investigación permiten sostener que el uso de los distintivos de frontera corresponde más a una

lógica instrumental, donde los criterios distintivos aparecen como estrategias o acciones estratégicas de los agentes. Lo que significa que el uso de la lengua o las prácticas rituales y costumbres ya no tienen fronteras fijas.

j) Naturalmente, el establecer fronteras afirmando o negando las diferencias no es algo que suceda gratuitamente pues en general trae consigo "conflictos intersubjetivos" de los agentes. Sin embargo, se desconoce cómo resuelven los individuos cada situación, especialmente cada "situación crítica" donde tienen que sortear determinadas "expresiones" (contactos e intercambios verbales), "acciones" (procedimientos) y "relaciones sociales" (actitudes hacia el otro).

En este sentido, da la impresión de que los indígenas conjugan de forma ambigua y ambivalente los elementos étnicos, culturales y físicos con los criterios de pobreza expresados en el uso de la vestimenta, por ejemplo. Esto se explica en un contexto o estado de dominación social y económica cuyas fuentes corresponden también al discurso y a la práctica de una dominación "racializada". Aquí, se puede evocar el ejemplo de los entrevistados que afirman que entre los niños de las escuelas de la periferia de origen inmigrante quechua o aymara y los niños de las escuelas del centro (en Potosí y en La Paz) "hay diferencias pero son iguales". ¿Dónde se sitúan entonces la diferencia, la similitud y la igualdad?

k) Los conflictos no sólo son intersubjetivos e interindividuales sino que están sujetos a fuentes y variables más estructurales que pueden ubicarse en el nivel de las relaciones intergrupales, interétnicas y de movimientos sociales o de clase. En algunos casos están vinculados a gremios o corporaciones, agrupaciones ciudadanas, fracciones o partidos políticos. En Bolivia, los procesos de organización o reorganización de los indígenas que interactúan con el Estado muestran también esa potencialidad. En este contexto, se sugiere no reducir el análisis de los conflictos y experiencias a niveles intersubjetivos y de valores, sino integrarlo en los contextos o entornos sociales estructurales.

l) El conocimiento, el uso y la valoración de las lenguas originarias reflejan también las relaciones de poder vigentes en el país. Idealmente, se ha planteado que no debiera discriminarse a quienes

hablan las lenguas originarias. Para apoyar este ideal se adoptaron diversos dispositivos legales que han sido mencionados. Sin embargo, los resultados muestran que en las relaciones sociales de aceptación o negación sigue jugando un rol clave el uso de las lenguas.

A la pregunta sobre la valoración de la Educación Intercultural y Bilingüe se respondió, en general, de forma matizada. No hubo un rechazo total pero sí observaciones sobre su implementación referidas a la falta de materiales; los textos o módulos escolares en lengua quechua que tendrían que conocer los niños. Por otra parte, se manifestó una clara inquietud instrumental en torno al uso de las lenguas nativas: ¿de qué sirven el quechua o el aymara? Según los entrevistados sirven para ingresar a la Normal, para comunicarse con los padres de familia en la escuela, para el comercio en las ferias y para futuras profesiones, ya que en algunos casos los egresados deben visitar el área rural.

La aplicación de la Educación Intercultural y Bilingüe depende además de la calidad de los maestros quienes, si bien hablan quechua, por lo general no están capacitados para enseñar de una manera adecuada al nivel de bilingüismo de los estudiantes (por ejemplo hay niños, denominados "quechuas cerrados" que tienen un muy bajo dominio del español). De tal manera que la inclinación a favor o en contra de la Educación Intercultural y Bilingüe se explica por las relaciones sociales cotidianas de discriminación que viven los padres de familia y por las expectativas asumidas para sus hijos. Se trata de una consideración que va más allá de una valoración general de la cultura quechua (o aymara) como la cultura de "nuestros padres" o de "nuestros antepasados".

m) Por otra parte, la educación intercultural parece tener problemas profundos. Las prácticas de discriminación descritas en este capítulo ilustran las deficiencias en la práctica de este concepto. Resulta evidente que es necesario trabajar de forma más discernida entre discursos y prácticas, entre dimensiones (lengua, ritos, trabajo, política, economía, etc.) y niveles (escuela, familia, comunidades o contextos intermedios, municipios, departamentos, etc.). Se ratifica que este concepto se está asimilando a las relaciones entre las culturas originarias con la cultura occidental y urbana, y que se está focalizando de manera particular en las

culturas originarias tratando de mostrar y exhibir sus ritos, fiestas y danzas.

Algunos de los entrevistados han llamado la atención sobre este hecho. Para ellos la interculturalidad tendría también que tomar en cuenta prácticas de la cultura occidental y urbana, y no negarlas. Es más, los aspectos que se ponen de relieve en las prácticas interculturales actuales están restringiendo el concepto de cultura a sus componentes de folclore más elementales.

En este sentido, cabe preguntarse si la interculturalidad tiene algo que ver con la *folclorización* de la cultura. Si no es así, entonces ¿qué otros aspectos deben ser considerados para el análisis y cómo se los debe analizar? Por otra parte sería importante estudiar la exaltación que se produce de las culturas originarias a título de interculturalidad, hasta tal punto que algunos reiteran una y otra vez lo milenarias que pueden ser dichas culturas. En qué queda entonces la interculturalidad como idea de respeto, tolerancia y aceptación del "otro" (extranjero, inmigrante, indígena, etc.). En definitiva, todos estos cuestionamientos constituyen parte de la crítica común a la interculturalidad.

n) La escuela es uno de los núcleos institucionales de la sociedad moderna y por ende tiene una importante responsabilidad en la generación de los discursos discriminantes recogidos en esta investigación. Sin embargo, por la focalización de su objeto en las formaciones culturales de los sujetos —particularmente de los niños, adolescentes y jóvenes— ante las relaciones cotidianas de los adultos y las relaciones estructurales de la sociedad boliviana, resulta ser una instancia sin mucho impacto.

Con frecuencia la escuela es apreciada desde su función instrumental y alfabetizadora, con propósitos y alcances específicos; con tiempos, espacios y tareas concretas. Trabaja con recursos humanos formados desigualmente como son los estudiantes, maestros y padres de familia. Las entrevistas realizadas permiten advertir las diferencias entre las escuelas visitadas en las que prevalece una imagen de una institución en mutación, abriéndose a la sociedad y a las culturas indígenas, siendo más tolerantes y receptivas. Empero, los resultados sugieren no sobrevalorar la escuela respecto a sus impactos inmediatos.

o) Los padres de familia no destacan ningún cambio en la escuela (aunque la infraestructura está mejorando, según las visitas realizadas). Más bien observan aspectos negativos como que sus hijos no están aprendiendo bien; afirmación que no se sustenta con detalles concretos. Los niños y adolescentes en cambio afirman que los maestros les tratan bien, percepción que coincide con las declaraciones de éstos. Los maestros afirman que ayudan a los niños, si no hablan castellano ellos les hablan en quechua para permitir su integración escolar. Varios docentes afirmaron que los contenidos no responden a "nuestra realidad", pero la percepción de la "realidad" y de los "contenidos" es un tema muy complejo que pocas veces se ha estudiado en profundidad. Los directores se sienten muy responsables con relación a los niños. Ambos, tanto docentes como directores, sostienen que con respecto a sus colegas de las escuelas fiscales del "centro" de las ciudades de Potosí, La Paz y El Alto, los de la periferia tienen un trato más comprensivo y se interesan por la situación de sus estudiantes.

p) Finalmente, se puede concluir que para el estudio del racismo, la discriminación y la identidad se requiere tomar en cuenta otros instrumentos metodológicos y conceptos que rindan cuenta mejor de los aspectos referidos al Estado (discursos y acciones), a las dimensiones subjetivas y a los hábitos de vida de los agentes (ante todo, en cuanto a instrumentos), a las condiciones materiales y económicas (aspectos de pobreza y laborales) y, por último, a las relaciones étnico-culturales y lingüísticas (movimientos indígenas, políticas y acciones lingüísticas).

CAPÍTULO TRES

Balance y perspectivas de la educación frente a las prácticas de discriminación

El punto de vista teórico propuesto en esta investigación trató de articular las políticas educativas con la formación de las personas en la que intervienen el uso de los conocimientos y la concepción, enseñanza y uso de la lengua; elementos que hacen a la formación de la identidad social y cultural de grupos e individuos. Asimismo, en la interacción social donde se producen y reproducen estas identidades se despliegan también las ideologías y las prácticas, las rutinas discursivas y las experiencias sociales de discriminación analizadas en esta investigación; las cuales se manifiestan a través de las prácticas cotidianas de las instituciones.

1. Currículum, Estado, historia y actores

La investigación intentó desarrollar la hipótesis de la articulación entre las políticas culturales y de conocimiento que operan desde el Estado comprometiendo inevitablemente prácticas y discursos sobre los sujetos (niños o adultos), los cuales representan procesos complejos cuyos elementos pueden perdurar durante bastante tiempo o cambiar con celeridad. Esta idea se la ha desarrollado desde la perspectiva de la sociología del currículum descrita y analizada en el capítulo uno de la primera parte, donde claramente se explica cómo este concepto va más allá de los programas y de los planes de estudio e, incluso, de la organización del sistema educativo.

Aunque estos elementos son parte formal del problema, éste supone diversos otros aspectos de fondo y de carácter político. En ese sentido, se han puesto de relieve algunos temas centrales de las políticas educativas desde principios del siglo XX.

Por otra parte, existen otros estudios sobre la educación indigenal que destacan los aportes de los indígenas en las luchas sociales y políticas de los años 30 del siglo pasado, cuando la lucha social por la escuela y la educación fue muy importante dando lugar a un fenómeno que se inscribe en las luchas libertarias, anticoloniales y de descolonización (Choque, 1992; Ticona, 2010).

Sin embargo, los mencionados estudios dejan pendientes los aspectos internos y pedagógicos, y dicen poco o nada sobre la concepción de la lengua y su enseñanza o sobre las políticas lingüísticas de entonces. Un modelo de enseñanza de lectoescritura que unos 60 años después fue descrito y definido por Pedro Plaza como de "tortura fonológica" en la enseñanza del castellano y del quechua, indistintamente.

No obstante, en este trabajo no se ha retomado ese tema. Más bien, desde otro ángulo, se ha reiterado en torno a qué hace y qué dice el Estado en su afán por desarrollar sus acciones de poder. Aquí el Estado es entendido, desde la antropología política, como la cristalización de una forma de producción, gestión y transformación del poder ligada a la apropiación de ciertos territorios cuyo basamento son los grupos humanos que se someten o excluyen, los conocimientos y las informaciones, las ideologías, la apropiación de riquezas materiales, etc. Se trata de una definición de Estado apropiada a la realidad boliviana.

En este contexto, se identifican dos tendencias teóricas. Por un lado están los estudios desde la teoría crítica neomarxista como los de Michael Apple y otros autores franceses e ingleses. Se trata de una vertiente teórica que por su carácter crítico y contestatario casi nunca ingresa a aspectos técnicos curriculares. Por otro lado se encuentran los trabajos orientados al análisis educativo y técnico —cuya limitación es quizá que no problematizan el Estado— como los de George Posner (1998), de Magendzo (2008), de Angulo y Blanco (1994) y de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1995).

Al fin, el desafío consiste en combinar ambas tendencias teóricas y formas de trabajo lo que implica enfoques específicos distintos. Siguiendo la última tendencia mencionada debemos recordar que los componentes básicos de las políticas curriculares son: i) los impactos de los cambios sociales y económicos sobre el currículum; ii) los actores (docentes, niños, padres de familia y directores) que pueden participar o no en las políticas curriculares; iii) la visión y organización del sistema político e institucional de la educación que puede ser centralizado o descentralizado; iv) las políticas y selección de conocimientos y contenidos culturales destinados a la enseñanza; v) la estructura y organización curricular según el sistema educativo centralista o descentralizado; vi) la determinación de estrategias de implementación del currículum (por ejemplo, los materiales educativos o los libros de texto); vii) la puesta en práctica o la implementación del currículum, y viii) la evaluación curricular (Magendzo, 2008; Posner, 1998). A continuación se retoman y analizan algunos de los elementos señalados.

De los actores

En los últimos años, los actores sociales como individuos o como movimientos sociales, son parte activa de la vida de los estados modernos. En algunos casos es el Estado quien se ocupa de nominar y clasificar —por ejemplo, como indígenas, campesinos, masa o plebe— grupos sociales "peligrosos" (adjetivo que es parte de la retórica política propia del siglo XIX) que fueron objeto de las políticas sociales y educativas.

Así se puede recordar, por ejemplo, el discurso de la educación "popular" que aludía a la educación de indígenas, campesinos y obreros —en una palabra, el "pueblo" o la "masa"—, y que no distinguía la población infantil de la adulta; lo que indica que la discriminación no se sostenía sobre criterios etarios sino sobre criterios sociales[51]. De hecho, por esta división social el objeto poblacional de la educación secundaria fue distinto; correspondía segmentariamente a la formación de la clase media burocrática del nuevo Estado en formación.

En ese mismo sentido se puede analizar e interpretar la discusión acerca de la educación y de la formación de "maestros indígenas para indígenas" focalizada en ciertas regiones del país (un ejemplo reciente de esto es la aplicación del proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe, EIB).

Otro ejemplo que ilustra estas prácticas que segmentan espacios y sujetos se encuentra en la "escuela y desarrollo de comunidades" implementada en las décadas de los años 50 y 60 cuando se diseñaron currículos orientados a los campesinos cuyo complemento fue, en parte, el *Manual de Funciones del Maestro Rural* quien debía

51 Estas prácticas de nominación están ligadas a la escritura de la historia, tal como Michel de Certeau (*L´écriture de l´histoire*, 1978) sugería. Para él, la historia que se conoce y se hace está sellada en la escritura que imprime la visión del "otro dominado y objetivado". De Certeau representa la América indígena como la mujer virgen en cuyo cuerpo los dominantes colonizadores han escrito la historia; es la historia que se conoce oficialmente.

tener cualidades paradigmáticas ante la comunidad, siendo diferente y distante de lo que sucede en ella pero a la vez orientando su vida social, su habla, su salud e higiene. Desde esta perspectiva, tanto la escuela como el maestro son referentes para las familias en el orden moral (SCIDE, 1957).

La experiencia de las escuelas indigenales no escapó a este patrón de focalizar poblaciones y espacios aunque al mismo tiempo mantuvo una perspectiva modernizante. Como escribió Elizardo Pérez (1992: 81-82), los indios aprendieron a manejar la plomada, a utilizar el cemento y a plasmar un nuevo concepto acerca de lo que es y debe ser la vivienda. Además, se introdujo una nueva cultura de trabajo.

Por otro lado, las políticas educativas intervienen en las personas clasificándolas por edades o segmentos etarios, aunque se sabe que para las sociedades y culturas indígenas y/o populares no es fácil el uso de criterios estrictamente demográficos. Con la contribución de la antropología cultural y educativa, se conoce que en la clasificación de los grupos humanos intervienen criterios sociales, competencias técnico-laborales, capacidades de lucha y resistencia, valores guerreros, responsabilidades, etc.

Volviendo a las políticas educativas, hay que recordar que fue llamativa la representación social generada acerca de los niños indígenas en los años 30 y 40, cuando se pretendió caracterizar la psicología de estos niños desde la clase media urbana (Mendoza, 1927). Las escuelas indigenales, por su parte —se puede plantear a modo de hipótesis—, no tenían por punto de partida al niño, como categoría de niñez, sino al adulto o al joven que devenía adulto[52].

Lo que parece estar en juego aquí es la sociedad indígena en su conjunto, representada, por ejemplo, por trabajadores indígenas cultos que se inscriben en la imagen idílica del "maestro [que] intercala un golpe de martillo y el uso del silabario", como escribía Elizardo Pérez (Pérez, 1992: 85-86).

Otro ejemplo de cómo se puede representar la niñez desde las políticas educativas estatales, es la Reforma Educativa de 1994 que centró su atención en la definición del niño bajo criterios de creatividad, curiosidad, descubrimiento, investigación, etc.; esta reflexión

52 Si se indagara por la edad de los jóvenes de la primera promoción de las Normales rurales de los años 1937 y 1938 se podría constatar que, probablemente, no se trataba de niños ni jóvenes puesto que la mayoría procedía de las diferentes escuelas indigenales donde hicieron el nivel primario (entonces no había secundaria). Sin embargo, los que asistían a estas escuelas no eran niños que ingresaban con seis o siete años de edad, sino se trataba de mayores, adolescentes.

estuvo orientada a niños de niveles primario e inicial (de 0 a 13 años aproximadamente).

Sin embargo, esta visión de la niñez no fue compartida por un sector importante de los padres de familia de las áreas rurales, pues ellos tienen una concepción de la niñez bastante distinta y autónoma respecto al mundo adulto; tema que se analizó en otro estudio (Yapu y Torrico, 2003). Así, por ejemplo, en quechua, la frontera semántica entre *wawallaraq* (niño es aún) y *waynaña* (joven ya es) no es fija o inmóvil por lo que ciertamente los criterios etarios quedan debilitados.

Este modelo pedagógico cuyo centro es la vida de los adultos y la sociedad se ha perpetuado hasta nuestros días a veces de forma paralela a la escuela (a través de la comunidad) y otras dentro del mismo sistema educativo. Esto último se refleja, por ejemplo, en el protagonismo del maestro ante los educandos que aparece con claridad en la propuesta de los programas de estudio de 1976, en los que el maestro tiene un rol importante (elabora objetivos y materiales didácticos) de intervención y el niño debe ejecutar tantas actividades como el maestro le exija.

En realidad, el magisterio como grupo profesional o como modelo tiene su propia historia. Aquí cabe destacar el magisterio desde el punto de vista de los valores y de las funciones representadas por los maestros. Así, la representación del maestro ha evolucionado desde los atributos de "abnegación" y de "misión vocacional" hasta los referidos al cumplimiento de la función o al empleo que con frecuencia van más allá del discurso vocacionalista de los años 40 del siglo pasado. En consecuencia, actualmente, en muchos jóvenes de medios populares que van al magisterio "la necesidad se hace virtud", según la fórmula consagrada por Bourdieu.

El trabajo docente ha evolucionado desde un oficio y una labor "misionera y gratuita" —ante todo cuando se refería a los pueblos indígenas o cuando se proyectaba como modelo de vida para los campesinos a fines de los años 50— hasta el cumplimiento de un empleo para el que se está formado, como se evidenció durante la Reforma Educativa cuando el maestro fue tratado simplemente como empleado o funcionario. El concepto del maestro visto como adulto profesional paradigma respecto al pueblo, llevándole luz y saber pero distanciado de él, cambió claramente de contexto y de valoración.

La imagen del maestro cambió pues incluso algunos padres de familia no dudaron en llamarlo "empleado público". Esta transformación no ocurrió aisladamente sino que estuvo acompañada de otros

cambios en la visión de la escuela y del maestro relacionados al uso de los conocimientos de los que el maestro ya no es la única fuente.

Esta tendencia coincidió con la Reforma Educativa de 1994 según la cual la escuela debía responder a las necesidades de la comunidad y no a la inversa. Además, el maestro se convirtió en apoyo del proceso de aprendizaje. Paralelamente, las nuevas tecnologías como fuente de información empezaron a ocupar cada vez más espacio. De esta manera, el maestro quedó despojado de muchos valores sociales otorgados hasta fines de los años 70.

Por otra parte, el magisterio, como grupo social, se ha ido popularizando progresivamente puesto que los nuevos maestros rurales y urbanos provienen cada vez más de medios sociales populares, de ciudades intermedias y de pueblos (Yapu y Torrico, 2003; Yapu, 2011). En conclusión, se puede afirmar que los actores educativos fueron representados, valorados y tematizados de manera muy diversa y cambiante a lo largo de la historia.

Estado, políticas y sistema de enseñanza

Esta investigación no se ha detenido en analizar la naturaleza del Estado boliviano porque no fue su objetivo. En este sentido, se ha asumido al Estado como la forma y el contenido de organización del poder y el propósito del trabajo ha sido poner de relieve sus discursos y prácticas, sus normas y sus aplicaciones, etc. Tal vez se puede afirmar que los esfuerzos se han dedicado al estudio de sus manifestaciones como sistema político educativo, de sus estrategias y sus acciones.

En este sentido, una de las estrategias es, por ejemplo, el sistema organizativo sobre el cual se han identificado diversas tendencias. La primera fue la tendencia descentralizadora hacia los municipios de fines del siglo XIX que estuvo acompañada por un discurso sobre la libertad de enseñanza. Es probable que esta política haya tenido altos riesgos por el carácter débil de la institucionalidad estatal de entonces.

Lo cierto es que muy pronto —bajo el discurso modernizante de la formación de la nación boliviana— se registró una segunda tendencia que buscó construir el "Estado-nación" que sólo se concretaría en la década de los años 50 del siglo XX. Hecho que a nivel de la política educativa se reflejó en el *Código de la Educación Boliviana* (CEB) de 1955. Este Código respondió al debate por lograr una educación unificada y única, bajo la tuición de una administración centralizada. Fue una conquista del poder estatal, definiendo la educación como una de las altas funciones del Estado.

Sin embargo, este "Estado-nación" centralista pareció constituirse en el triunfo modernizante de un país donde el criterio político y de análisis principal —heredado de los siglos XVIII y XIX— era la "clase social" propia el modelo de sociedad capitalista. De hecho, en Bolivia, todos los partidos de izquierda de la posguerra del Chaco asumieron ese discurso clasista y de ciudadanía, incluido el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) con su estrategia de "alianza de clases" (cf. *Debates en los antecedentes de la Reforma Educativa de 1955*)[53].

En gran medida se puede admitir la hipótesis de que este enfoque del "Estado-nación" y de la ciudadanía moderna desplazó el criterio étnico y cultural opacando la diversidad cultural de los pueblos indígenas originarios. Esto fue lo que precisamente se criticó desde los años 80 acusando a aquel proyecto de "Estado-nación" de homogeneizadora cultural y lingüísticamente. Al respecto se ha sugerido que se debe tener cuidado en esta apreciación porque rápidamente se puede inclinar hacia un discurso culturalista y *etnicizante*, en el que los criterios étnicos aparecen como determinantes.

En parte, esta crítica sirvió de argumento a la propuesta de la Educación Intercultural y Bilingüe y al debate sobre la diversidad cultural o el multiculturalismo de los años 90. Poco a poco el discurso sobre etnicidad ha ganado espacio, bajo reivindicaciones políticas de reconocimiento como, por ejemplo, los jóvenes hijos de inmigrantes indígenas reclamando ser reconocidos y aceptados con su identidad cultural aymara.

Se trata de un discurso que también ha ganado espacio entre los intelectuales que retoman el debate sobre "naciones cívicas" —el eje de análisis de las "clases sociales" y de "igualdad" que hemos mencionado en esta investigación— y "naciones étnicas" (Sanjinés, 2009: Regalsky, 2007) referidas al predominio de atributos culturales y étnicos en la definición del ciudadano.

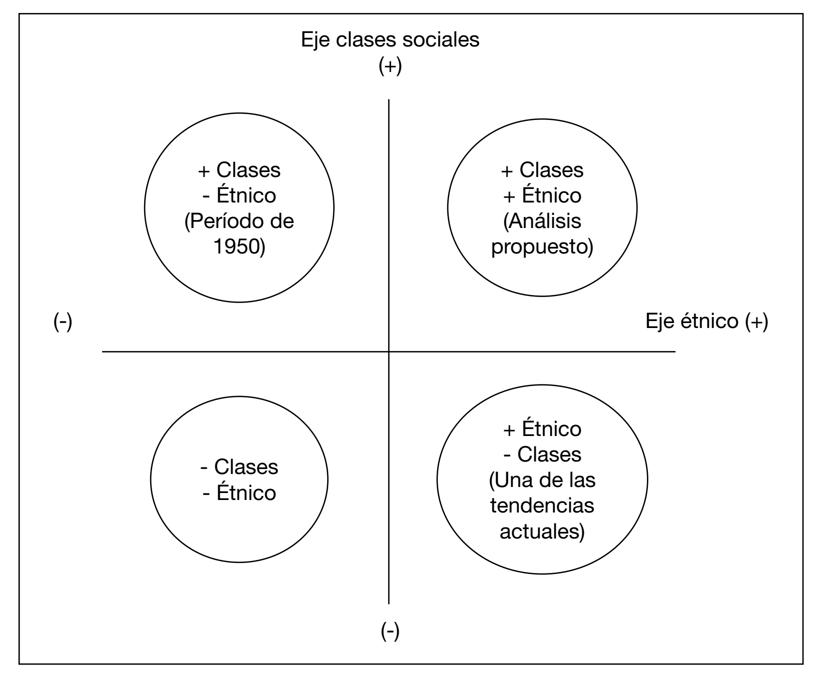
Actualmente, Bolivia —como Estado Plurinacional— ha avanzado lejos con el reconocimiento y establecimiento de las naciones definidas a través de su lengua y de otros criterios como el territorio y la identidad, tal y como lo expresa el artículo 5, inciso 1 de la CPE. También se ha hablado incluso de "capital étnico", en el sentido de que esta variable, en ciertas situaciones, tomaría un valor significativo.

---

53 Sobre el nacionalismo de los años 50 se ha escrito mucho, como también se ha escrito sobre la formación de los "estados-nación" modernos y sobre su consiguiente concepción de ciudadanía, comenzando por Marx y otros autores más recientes con una visión más modernizante como Ernest Gellner y Antony Smith que valoran más lo étnico. Ver también: Sanjinés (2009).

En suma existe una tensión entre dos visiones de la sociedad boliviana: una que aborda la realidad desde el enfoque de las clases sociales con sus criterios de desigualdad y con niveles de pobreza o de ciudadanías sociales y políticas ya conocidas; y otra que hace prevalecer lo cultural y lo étnico, donde la pertenencia o adhesión a las naciones y pueblos indígena originarios parece ser un elemento central (ver Gráfico 2).

Gráfico 2. Clase y etnicidad: ejes de la sociedad boliviana



Fuente: Elaboración propia.

Aunque esta tensión estructural entre clase y etnicidad (Regalsky, 2007) ya es conocida se ha considerado necesario volverla a retomar hoy a la luz de la historia actual del país. En este sentido, en este trabajo se ha intentado ilustrar la permanencia de esta tensión desde por lo menos principios del siglo XX.

No obstante, dejando ahí la anotación sobre la dualidad clase-etnia, sólo se quiere indicar su incidencia en la vida social en general, y en las políticas educativas en particular. La imbricación consustancial de estas variables y su manejo por el Estado boliviano explica históricamente, en gran parte, tanto la realidad y calidad de la educación actual —las diferencias existentes entre escuelas rurales y urbanas en materia educativa— como el proceso social de discriminación descrito en esta investigación.

Así, por ejemplo, los indios o indígenas que viven en las comunidades rurales o en la periferia de las urbes son discriminados por ser pobres, por no vestir "bien" y por no hablar correctamente el castellano. Se trata de un proceso de "macro" y "micro" dominación de grupos sociales urbanos o de grandes propietarios del agro[54], mantenido persistentemente hasta hoy.

Asumiendo este planteamiento se ha sostenido que el discurso de homogeneización cultural de los años 50 incluyó, asimismo, la producción de desigualdades y diferencias. En este sentido, el ejemplo que se discute es la división de la educación urbana y la educación rural que como política social y curricular supuso varios criterios de clasificación social. Así, en función del discurso de clases sociales, se habló de campesinos (en lugar de indígenas) aunque, en realidad, nunca se pudieron superar las prácticas y los discursos de discriminación basados en las categorías étnicas.

Quizás por eso, el entorno discursivo de la Reforma Educativa de 1994 acerca de la Educación Intercultural y Bilingüe enfatizó, en un primer momento, la diversidad cultural y la interculturalidad. No obstante, desde el año 2000 reapareció claramente el discurso sobre la pobreza en el que las políticas educativas se volvieron a vincular a la lucha contra la pobreza.

Al nivel propiamente político institucional, se puede señalar también que desde los años 80 en América Latina —y, en Bolivia, a partir la Reforma Educativa— se evidenció una tendencia descentralizadora que fue estudiada en otras investigaciones (Yapu, 2007b; Whitty y Power, 1999). No obstante, la descentralización institucional y administrativa de la educación fue muy diversa en América Latina y trajo también consecuencias en el ámbito curricular.

En Bolivia, al margen de la autonomía política de los municipios lograda con las leyes de Municipalidades y de Descentralización —que establecieron algunas competencias municipales en el ámbito

54 Por la brecha social existente entre sectores sociales empresariales que se mueven en una esfera muy distante espacial y socialmente respecto de los indígenas pobres, las discriminaciones cotidianas descritas en la investigación no reflejan naturalmente las interacciones entre estas poblaciones. Lo que no significa que no exista discriminación entre ellas. Es obvio que las discriminaciones cotidianas sólo se dan entre grupos sociales que se encuentran e interactúan, por ejemplo, entre el personal administrativo y los campesinos.

de la educación pero sin ninguna atribución en lo curricular—, la descentralización educativa no se llevó a cabo. Los últimos intentos se estancaron en 1997.

Durante el gobierno de Hugo Banzer y de Jorge Quiroga (1997-2002), el sistema educativo se volvió a centralizar. En ese sentido, la Ley 070 de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" promulgada el 20 de diciembre de 2010 da continuidad a un sistema educativo centralista y unitario, donde las Direcciones Departamentales de Educación (DDE) se definen como entidades descentralizadas del Ministerio de Educación (ME) (art. 78, Ley 070).

En realidad, esta "descentralización" se asemeja más a una desconcentración administrativa ya que su función se limita a ser un medio de aplicación de políticas educativas nacionales y de la administración curricular y de recursos (art. 78, Ley 070).

El problema del entorno y los impactos en el currículum

Este es un viejo problema teórico y práctico no resuelto: la relación entre la escuela y su entorno o entre el sistema educativo y los contextos nacionales, regionales, locales o internacionales en el marco de la globalización actual.

En general, se reclama que la escuela debe responder al contexto de la comunidad, de la región o de la nación, más allá del modelo inductor de la escuela (rural sobre todo) respecto a la comunidad. En este sentido, el ejemplo de las escuelas indigenales como Warisata es destacado con frecuencia porque la escuela estaba inserta en los quehaceres de la comunidad, aunque aún no se conoce a qué población exactamente respondía pues muy pocas veces se estudian las estructuras sociales y los procesos de diferenciación dentro de las propias comunidades.

Desde el punto de vista sociológico, es muy importante conocer esta base morfológica y su organización para comprender los matices de las dinámicas escolares. Considerando además que por lo general no existe una correspondencia (cf. Teoría de la correspondencia de Bowles y Gintis, 1986) directa ni automática entre escuela y sociedad. En algunos momentos la escuela aparece como factor inductor o paradigma de la vida social y en otros parece responder al contexto.

A menudo se asume también que la escuela refleja lo que una sociedad es. En otras palabras, que el contexto determina la escuela y la educación. En todo caso, es cierto que las sociedades, a través de sus instancias estatales, aplican políticas donde, según los criterios

valorados por los grupos en el poder, dan pautas de funcionamiento de las escuelas y de los valores y conocimientos que se van a impartir.

No obstante, quedan pendientes las siguientes preguntas: ¿cómo interactúan la escuela y la comunidad?, ¿y la escuela y su entorno?, y ¿hasta qué punto la escuela debe responder o ser determinada por el contexto? Sabiendo además que hablar de un contexto comunal o de mercado no es un dato simple; al contrario, representa un proceso social bastante complejo, diverso y desigual.

Al fin, el interrogante sigue abierto porque no se puede estar seguro de que, por ejemplo, en un contexto donde el mercado laboral sea determinante la escuela deba formarse necesariamente en función de él; no sólo porque esto responde a un enfoque funcional de la educación en función al mercado laboral sino también porque este mercado laboral tiene una estructura propia muy variable de funcionamiento (correspondiente con las sociedades de mercado).

Asimismo, no se puede asegurar que la escuela responda de manera unívoca a una sociedad que pretende imponer una visión única de pensamiento y de vida social. Estos interrogantes son difíciles de responder.

Por eso en la investigación se ha optado por recurrir a casos y momentos que ilustran tendencias de interacción entre escuela y contexto. En estados centralistas como Bolivia —donde la escuela se impuso frente a otras formas educativas de los pueblos indígenas— lo que ha primado históricamente es la aplicación de lo que el Estado central ha determinado como conocimientos y métodos válidos, en cada período. Este fue el caso, por ejemplo, de la aplicación del *Código de la Educación Boliviana* (CEB) de 1955 y su consiguiente plan curricular que unificaba y dividía a la vez.

Por un lado, este código representó la cima de la centralización y unificación de la educación cuyo discurso nacional permitió pensar la homogeneización cultural. Sin embargo, por otro lado, el mencionado código estableció los subsistemas de enseñanza rural y urbana que llegaron a depender de dos ministerios diferentes y que conllevaron la asignación de dos currículos distintos y de dos estructuras organizativas disímiles creadas para atender a poblaciones diferentes y cuyo personal docente se formó en Normales también diferentes.

De tal manera que el *Código de la Educación Boliviana* (CEB) fue un instrumento estatal que logró expandir un sistema escolar a las áreas rurales a partir del Estado central pero de forma diferenciada. En este mismo patrón siguen las políticas educativas que se apoyan en los marcos normativos que el mismo Estado produce. Los casos

más recientes son los de la Ley 1565 de Reforma Educativa (1994) y la Ley 070 de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" de 20 de diciembre de 2010.

No obstante, existen otros entornos sociales con los que interactúa el sistema educativo como son las estructuras de la sociedad civil diferenciadas por diversas variables sociales referidas a los modelos culturales y a las cosmovisiones, a los sistemas económicos y productivos, y a los mercados laborales.

Así, por mucho tiempo en el período de pre-reforma de los años 50, el sistema educativo respondía a una sociedad boliviana dividida entre una educación rural e indígena para quienes la escolarización fue restringida hasta el nivel primario y una educación urbana y media que respondía a las exigencias y perspectivas de la población criolla (Castro, 2007).

Esta educación media estaba además dividida entre dos poblaciones meta en función de si se trataba de pueblos o de ciudades. De tal manera que unos (los habitantes de los pueblos) estaban destinados a la formación técnica, profesional y administrativa mientras que otros (los citadinos) podían aspirar a la formación universitaria (Carranza Siles, 2010: 141-172).

Es decir que en este período, los criterios de jerarquización entremezclaban el componente étnico-racial —hasta esa etapa histórica el lenguaje racial era común; se hablaba de criollos, mestizos, etc.— y el social referido a las clases trabajadores, obreras u otras. Precisamente en este contexto la escolarización básica debía jugar un rol importante mediante la "profesionalización" de los indígenas en obreros industriales o agrícolas y en artesanos, y no en otras profesiones reservadas para la elite citadina.

En cambio, la escuela secundaria (educación media humanística) estaba concebida y diseñada para la formación de la "elite"; es decir, del grupo social dirigente afincado en las ciudades y en las capitales de provincia.

Por otra parte, la reforma de los años 50 implicó la extensión de la escuela, sobre todo después del *Código de la Educación Boliviana* (CEB), a todo el país. En este proceso los sindicatos agrarios jugaron un rol importante. En este sentido, uno de los criterios de diferenciación social fue justamente el de los grados de escolarización[55] y los niveles

55 La hipótesis de la "homogeneización cultural" tiene una aceptación común hoy en día, como atributo del modelo dominante de la sociedad capitalista occidental. Sin embargo, en este estudio se plantea que el concepto de diferenciación social y cultural es también

de alfabetización que se conjugaron con la "movilidad social" de la población rural —y en particular, de los maestros rurales— a la que Sanginés se refería en 1968. En este contexto, el presidente Víctor Paz Estenssoro, según Carranza Siles (2010: 161) decía que

> …cada cambio en las relaciones de poder entre las clases sociales plantea la necesidad de una nueva educación, porque la educación en sí misma es ya una ventaja para quien la posee; ella provee al nuevo Estado de servidores eficientes y permite la difusión del conocimiento de ciertas técnicas y manualidades que interesan para la mejor explotación económica.

Carranza Siles (2010) añade que otra de las características del entorno referencial de la educación en ese período es la "orientación técnica" que responde a las necesidades de un país que pretendía avanzar hacia la industrialización. El modelo político y cultural del contexto, por su parte, fue el de la ciudadanía social y la política nacional, bajo la ideología de integración nacional.

Las políticas del conocimiento y sus efectos

Indagar las políticas educativas implica, inevitablemente, intentar conocer lo que el Estado y los gobiernos valoran, deciden y legitiman como conocimientos o saberes enseñables en un momento dado. Ésta es la idea que se ha desarrollado en torno al currículum y a su dimensión cognoscitiva.

Este enfoque requirió plantearse los siguientes interrogantes: ¿qué conocimientos se seleccionan, cómo, con quiénes, para quiénes y para qué?, ¿qué concepción de conocimiento curricular sustentan las políticas educativas?, ¿por qué se seleccionan tales conocimientos y no otros?, ¿para formar qué tipo de personas o sujetos?, ¿cómo se justifican y legitiman estas selecciones?, ¿qué efectos o resultados se pretenden lograr y cómo se controlan?

Algunas de estas preguntas se han discutido en este libro. En este sentido, en la primera parte se ha esbozado el tema desde una perspectiva histórica analizando los discursos sobre los actores y los

un mecanismo inherente y subyacente a este modelo económico moderno, tal y como lo había planteado y estudiado Jean Baudrillard en sus primeros libros: *Crítica de la economía política del signo* (1974), *La sociedad de consumo* (1970) y *El sistema de los objetos* (1969).

desafíos de los programas educativos o formativos y, en segundo lugar, abordando el uso de textos escolares —mediante una investigación empírica— como material educativo para la enseñanza de la lectura y la escritura en áreas rurales.

En la segunda parte, la cuestión del conocimiento ha sido abordada a partir de su "uso y representación", mediante la descripción de cómo en las prácticas cotidianas de discriminación entran en juego las valoraciones y competencias de ciertos conocimientos: científico, técnico, práctico, lingüístico, religioso, político, social, etc.

De tal manera que en las relaciones sociales entran en juego el conocimiento y el uso de contenidos reales o simbólicos. Es decir que más allá de las decisiones formales y políticas (proyectos, planes o sistemas de evaluación), en las interacciones entre personas o grupos fuera de la escuela se valoran, juzgan y sancionan las competencias de uso de los conocimientos y las representaciones.

Por ejemplo, la discriminación social de ciertas poblaciones está condicionada sino determinada por el uso deficiente del castellano, como sucede con los campesinos cuya escolaridad es básica por lo que no tienen la oportunidad de practicar el castellano cotidianamente. En consecuencia, muchos campesinos se sienten observados y relegados en sus trámites administrativos o en circunstancias en las que por su forma de actuar son calificados y tratados como "torpes".

De tal manera que a veces las distinciones y diferencias —sino discriminaciones— se manifiestan de manera simbolizada y reconocida institucionalmente (esto es lo que Bourdieu llamaba la violencia simbólica) como sucede con los conocimientos implícitamente reconocidos en las profesiones u oficios. Así, por ejemplo, ser médico, abogado, ingeniero, albañil o plomero implica valoraciones diferentes y provoca actitudes de relacionamiento distintas[56].

El campo curricular, como se expuso en el capítulo uno de la primera parte, se constituye en el espacio político de pugna donde, entre muchos componentes, se determinan también los conocimientos como contenidos culturales y como relaciones sociales. En este contexto, destacan tres elementos: docentes, niños y contenidos, los cuales no pueden explicarse y comprenderse al margen de las políticas sociales y económicas, y de los modelos de gestión y administración que indica específicamente el entorno institucional.

56 Existe una tradición de investigaciones críticas desde la perspectiva marxista o neomarxista respecto a los conocimientos como contenidos y como relaciones sociales. Por ejemplo, Bernard Charlot estudió la relación que los obreros tienen hacia el conocimiento y los tipos de conocimientos.

Como ya se mencionó, la concepción del currículum utilizada en esta investigación no se reduce a los planes de estudio —definidos como una serie de contenidos y objetivos por cumplir (también denominado currículum tradicional)— ni tampoco a aspectos puramente organizacionales como establece la Ley 070 de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" de 20 de diciembre de 2010 (art. 69-70). Sin embargo, tampoco se asimila el currículum a la experiencia que los actores sociales y escolares desarrollan en la práctica educativa ni a las ideologías que ellos proyectan y tampoco, en última instancia, a los resultados[57].

Sin retomar en detalle esta discusión, a continuación se destacan algunos aspectos a fin de sustentar la concepción curricular adoptada en esta investigación y también de mostrar su evolución histórica. Con este propósito, estableciendo una estrecha relación entre el enfoque curricular y la visión de los sujetos, personas o ciudadanos, a lo largo de la investigación se han analizado los planes de estudio del siglo XX explicando cómo la concepción curricular evolucionó desde un humanismo clásico estetizante (Rouma, 1916) hasta una tecnología científicamente fundamentada de la década de los 70 (MEC, 1976b), pasando por un período de transformación social y política en los años 50 del siglo pasado.

En este proceso se han identificado al menos tres concepciones de sujeto que oscilan entre el ciudadano culto e ilustrado pero con espíritu científico experimental; el ciudadano político que promueve la transformación social y, por último, el individuo profesional técnico y eficiente. En este sentido, el humanismo clásico hace referencia al hecho de que el currículum se orienta en función del ideal de la formación humana donde se conjugan la moral, la belleza intelectual y física del ciudadano culto. Desde este punto de vista, incluso el trabajo manual permite perfeccionar lo físico y su destreza, lo intelectual y lo

57 En el capítulo uno de la primera parte de este libro se han señalado las tendencias de análisis acerca del currículum. En un libro sobre calidad educativa publicado en 2009 (Yapu) se hicieron comparaciones entre los modelos curriculares de los períodos de pre-reforma y de reforma (en los años 90). Finalmente, se debe indicar que en el mundo hispanohablante, y en particular en España, el concepto de currículum hasta los años 80 del siglo pasado era sinónimo de "planes o programas de estudio", cubriendo eventualmente los materiales o textos escolares. Por tanto, se puede afirmar que es reciente el desarrollo del campo curricular por lo que aún adolece de limitaciones tanto en su sustento político, en el desarrollo de experiencias e incluso en los debates teóricos. Es probable que la Reforma Educativa de la década de los 90 haya sido un motivo importante para impulsar el debate (Gimeno, 2010) pero hasta el día de hoy el campo curricular es bastante diverso y disperso por lo que no se percibe un aporte nuevo en comparación a lo que se avanzó en el mundo anglosajón.

moral. Así, el dibujo debe educar la percepción y la mirada; al igual que la educación física debe formar o reformar el cuerpo del indio (Martínez, 1999; Larson, 2004).

En cambio, cuando el currículum se define como una tecnología, prima la función y menos el sentido o el ideal humano; prima el objetivo y el sujeto no está definido por las relaciones sociales subjetivas sino por la eficiencia y por la eficacia. Para ello, es importante tanto el proceso como el producto pero no como hechos sociales que generan tensiones o conflictos de intereses sino como meras secuencias de actos.

En este sentido, durante el período de gobierno del general Hugo Banzer, en la década de los 70, esta visión *tecnicista* fue acompañada de una visión religiosa del deber hacia lo divino abstracto, principalmente en la concepción del lenguaje. Por otra parte, la década de los años 50 representó, por su parte, un momento de alta tensión similar al actual, con una movilización social y política muy importante a través de la creación de sindicatos agrarios lo cual impactó en la educación rural y en la participación sindical de los maestros en el poder estatal. Los maestros, como componente del análisis curricular han jugado roles distintos según cada momento histórico, de manera individual o corporativa.

Identidad e identificación social

En el punto anterior ya se explicó cómo las decisiones y los usos (efectos pragmáticos) de los conocimientos están entrañablemente conectados a la valoración y representación de uno mismo y de los otros. Teóricamente, se ha tratado de desarrollar la idea de que las relaciones sociales son constitutivas de las políticas del conocimiento, en la medida en que éste hace al desarrollo mismo del concepto de sujeto individual o grupal; tal y como planteaba Foucault la relación entre conocimiento, poder y voluntad de ser. Sobre esta afirmación, de manera descriptiva se pueden retomar los siguientes ejemplos:

- Dentro del sistema de enseñanza existe un reconocimiento diferenciado entre los propios docentes o maestros. Así sucede, por ejemplo, entre las maestras de inicial, con relación a las de primaria y secundaria (Yapu, 2010). De igual forma, si se realizara un concurso para ocupar la dirección de una Unidad Educativa en la que existieran los tres niveles de educación y se presentara un profesor de cada nivel es probable que el candidato de secundaria tuviera más posibilidades de ganar. ¿Por qué? Éste es justamente el interrogante por responder.
- De igual manera, los maestros de primaria suelen afirmar —respecto a los de secundaria— que ellos manejan mejor los contenidos y menos la didáctica mientras que, por su parte, los maestros de secundaria afirman lo contrario. Sucede algo similar entre la formación de los normalistas y la de los universitarios. Se dice que estos últimos tienen más conocimiento de contenidos que de enseñanza, es decir de saber enseñar. Por lo que, por ejemplo, según se cree, a los universitarios les costaría más comprender a los adolescentes. Al fin, estas percepciones también se cruzan con las relaciones de género. En todo caso, en las entrevistas a menudo aparecen estos conflictos entre la representación de uno mismo y de los otros. ¿Por qué?
- De igual forma, fuera del sistema educativo también se producen estos fenómenos de valoración y representación. Tan solo hay que considerar, por ejemplo, las entrevistas realizadas y la forma cómo los grupos se percibían mutuamente —en función de valores opuestos como torpe-educado o alfabeto-analfabeto— o cómo veían al “otro” calificándolo en base a expresiones como “tienen poder”, “viven en la ciudad”, “hablan castellano”, etc. De esta manera, en las apreciaciones cotidianas se reflejan las mismas tensiones en las que están presentes implícitamente las relaciones con el saber y el “no-saber” (poder y no-poder). Y esto no sólo entre grupos indígenas y campesinos respecto a los urbanos, sino igualmente entre grupos indígenas como quechuas y aymaras.

Para concluir cabe señalar que la relación entre conocimiento e identidad no es puramente subjetiva o intersubjetiva y que no está determinada por el aquí y ahora como alguna corriente postmodernista pretende interpretar. Al contrario, tanto el conocimiento como la identidad tienen un arraigo histórico y un basamento material e incluso son constructos simbólicos pero hechos rutinas o hábitos como parte de las tradiciones culturales.

Por eso, si bien la identidad, como sentimiento de darse cuenta de “quién es uno mismo” (“¿quién soy?”) se pone en evidencia a través de las relaciones e interacciones con los “otros” en situaciones y contextos determinados; dicho sentimiento sólo será inteligible de manera consistente como experiencia inscrita en el horizonte histórico y en las estructuras sociales.

Textos escolares y prácticas de enseñanza

Los textos escolares como *Muju* y *Alma de Niño 1°* o los módulos de la Reforma Educativa —al igual que otros textos más antiguos— son instrumentos que contienen ciertos conocimientos, propuestos en función del logro de objetivos que por la cantidad de unidades temáticas, por su secuencia y por sus características simples o complejas afectan al trabajo docente. En este marco, algunos docentes utilizan estos materiales de manera estricta y otros no tanto.

Por ejemplo, en las escuelas Normales y en las universidades se ha generalizado el uso de fotocopias de extractos de libros o de artículos que, de alguna forma, facilitan el trabajo. Sin embargo, en primaria, los maestros y las maestras siguen de cerca los libros de texto, sobre todo en las áreas rurales aunque faltan bibliotecas escolares con bibliografía escolar diversa y medios tecnológicos como Internet. Más allá de la formación del maestro único, con seguridad que esta práctica va a prevalecer por mucho tiempo. Y esa condición del trabajo docente no es una casualidad (Johnsen, 1996) sino que obedece a distintos factores como los que se enumeran a continuación:

- La carencia de otros materiales o medios escolares.
- Las políticas curriculares nacionales, locales o institucionales que determinan el uso de tal o cual texto.
- La utilidad práctica del texto: los maestros dicen que es "fácil de usar" o que "los niños lo siguen fácilmente" y que "les gusta".
- Los vínculos de gusto e identificación que los maestros establecen con el material o libro de texto.
- Los contenidos y la forma didáctica como están presentados.

En todo caso, los libros de texto están estrechamente relacionados con las políticas curriculares, con las ideologías educativas, con la identidad del docente y con la visión de la niñez. Por eso, su diseño, su producción y su difusión deben integrarse al escrutinio crítico de las reformas educativas. No obstante, desafortunadamente, los textos escolares en Bolivia no han merecido mucha atención en las investigaciones; los pocos estudios existentes los han abordado desde del punto de vista de los contenidos ideológicos dejando de lado otros aspectos.

2. Las lenguas y su enseñanza en la educación rural

Existen diversos ángulos desde los que se puede abordar este tema. Uno de los principales es desde el análisis de las políticas lingüísticas que se han implementado en el país. En este caso, los cuestionamientos buscan conocer las condiciones de uso y lo que se hace para mantener y revitalizar las lenguas indígenas (Albó, 1977; Sichra, 2003; Hornberger, 1989). Este abordaje influyó probablemente en la Educación Intercultural y Bilingüe de los años 90 y en el modelo de la educación bilingüe de "mantenimiento o de transición", que fue parte del debate de entonces.

Otro ángulo desde el que también se puede problematizar el tema está relacionado con el cambio de enfoque de las políticas lingüísticas que incide en la concepción de la lengua y en su enseñanza. En este sentido, la Reforma Educativa propuso un doble desafío: la educación bilingüe en castellano y en lengua indígena, y el cambio de enfoque de la lengua considerada sólo como técnica a la lengua considerada en un contexto global y textual. Uno de los efectos conflictivos de esta propuesta ha sido descrito a través del análisis de la enseñanza de la lectoescritura en las comunidades de Paredón, Cororo y Pisili, pertenecientes al municipio de Tarabuco (v. capítulo tres de la primera parte de este libro y también Yapu y Torrico, 2003).

Un tercer ángulo para el análisis del tema está relacionado con los anteriores pero se focaliza en las actitudes y representaciones de la población respecto al uso de las lenguas; sería quizás un enfoque más pragmático aunque no se han discutido sus implicaciones teóricas. En este sentido, se debe considerar el uso de las lenguas y sus distintas valoraciones entre la población que, en muchas ocasiones, constituyen factores de discriminación, tal y como se ha descrito en los estudios de caso de la segunda parte del libro en los que se analiza la discriminación social en función del uso del castellano y del quechua o aymara.

Sin embargo, se ha sugerido interpretar esta situación discriminatoria relacionándola con las condiciones económicas y de pobreza en que se encuentra la población estudiada. De esta manera se evidencia una de las limitaciones de la interculturalidad como actitud de respeto y tolerancia hacia los otros pues resulta insuficiente el discurso de la diversidad y de la interculturalidad si la lucha por las lenguas y las culturas originarias no se acompaña con cambios auténticos en la dimensión económica, tecnológica y de conocimientos. Por lo tanto, son necesarias políticas equitativas de cualificación profesional, sobre

todo cuando los sectores populares inmigrantes urbanos, campesinos e indígenas apuestan por la educación de sus hijos.

En cuanto a las políticas lingüísticas y al cambio de enfoque del lenguaje, en la investigación se ha anotado que el *Proyecto del Código de la Educación Boliviana*, elaborado en 1954, decía con respecto a la enseñanza bilingüe que "la campaña alfabetizadora se hará en las zonas donde predominen las lenguas vernáculas, en el idioma nativo, sin perjuicio de la utilización del idioma castellano como factor necesario de integración lingüística nacional" (art. 102, Comisión de Reforma de la Educación, 1954). No obstante, Villagómez (1979: 46) fue más preciso al señalar que "en las zonas rurales monolingües (…) será indispensable iniciar la acción educativa y la enseñanza de la lectura mediante los idiomas nativos, aprovechando luego ese conocimiento de la lectura para facilitar el dominio del castellano".

Para tal efecto —según recoge Villagómez (1979)— se debían adoptar alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el idioma castellano. No obstante, el *Código de la Educación Boliviana* (CEB) de 1955, no estableció las características de la enseñanza en lenguas nativas ni la modalidad de enseñanza bilingüe.

Sin embargo, el Ministerio de Asuntos Campesinos (MAC) de la época tenía una Dirección del Instituto Indigenista Boliviano (IIB) que mantenía relaciones con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), financiado y dirigido por instituciones norteamericanas con el fin de estudiar los idiomas y las costumbres de los grupos indígenas, y publicar trabajos sobre fonología y gramática de lenguas nativas, entre otros propósitos. En este sentido, históricamente, las experiencias que se realizaron en la década de los años 70 —con el Programa Educativo Rural (PER 1 y PER 2), por ejemplo— prosiguieron con el tránsito de la enseñanza de las lenguas indígenas al castellano.

Al parecer, hasta aquí no se problematizó el cambio de enfoque tal y como posteriormente lo planteó la Reforma Educativa. En todo caso, en la enseñanza de la lengua a nivel de la lectoescritura seguía prevaleciendo el dominio de destrezas fonológicas y la identificación de sílabas, palabras y frases. Por el contrario, el currículum de la Reforma Educativa hizo hincapié en las competencias y en la construcción de significados; en la comprensión y producción de textos escritos u orales; en el texto en su sentido amplio. Esto produjo una tensión pedagógica en la educación rural que ha sido descrita a lo largo de la investigación frente al modelo tradicional que se centraba en los contenidos y en las destrezas que, en gran medida, podía llegar a ser una suerte de "tortura fonológica".

Llegado a este punto, el problema teórico y político por discutir es si la enseñanza de lenguas indígenas debería cambiar de enfoque o no: ¿por qué sí o por qué no? Para muchos intelectuales que apoyaban las políticas de la Reforma Educativa era evidente que la enseñanza de la lectoescritura como destreza debía ser superada. En este sentido, se criticó la didáctica de la enseñanza y la decodificación, por lo que se introdujo una visión diferente de la lengua y de la lectoescritura; una visión global, textual y contextual[58], a la cual los módulos trataron de responder.

A propósito, las prácticas áulicas descritas en esta investigación ponen de relieve los impactos de este nuevo método de aprendizaje propuesto por la Reforma Educativa en el uso y la enseñanza de la lengua quechua e ilustran los desfases existentes entre las concepciones lingüístico-pedagógicas y las prácticas. En este sentido, hay que decir que muchos maestros no dudaban ni dudan todavía de la enseñanza de la lengua como destreza, mediante palabras, sílabas, frases y repeticiones por lo que no cuestionan las rutinas didácticas tradicionales.

Por eso, muchos maestros cuando recibieron los módulos de aprendizaje de lenguaje, los asumieron como parte de su método de trabajo habitual y a veces los utilizaron como si fueran libros de texto tradicionales haciéndolos leer, descifrar o decodificar a los niños sin considerar que se trataba de textos que no estaban diseñados para dichas actividades.

Puntualmente, vale la pena destacar algunos aspectos conflictivos permanentes en la enseñanza y el aprendizaje lingüístico:

- Las políticas curriculares (el currículum nacional o el currículum base) sobre la enseñanza de la lengua traen consigo problemas sobre distintas concepciones de la lengua y sobre su enseñanza.
- El Estado debe encarar las diversas concepciones que tienen los actores —es decir, los docentes— sobre enseñanza de una lengua considerando las capacidades didácticas del profesorado.
- El Estado también debe preguntarse sobre la actitud de los padres de familia en relación a la aceptación o no de la enseñanza en lengua indígena puesto que este factor incide, de manera determinante, en la práctica del maestro.

58 En esta línea, los aportes de Brian Street (2003) sobre lo que se denomina *New Literacy Studies*, ofrecen pistas para continuar y avanzar con los estudios sociolingüísticos iniciados en los años 70 que se centraban en la comunicación en el aula y en la etnografía de la comunicación, entre otros ejes temáticos. En este caso, se enfatizan las condiciones sociales y culturales de la lectoescritura.

- También se debe indagar la relación entre la concepción de la lengua desde las políticas educativas con la que tienen los educandos (por ejemplo, la visión social de la Reforma Educativa, de la educación tradicional).
- Además, hay que considerar que uno de los diversos ángulos del problema pedagógico es el referido a los instrumentos o a los materiales educativos; los textos escolares puesto que no se trata de simples instrumentos sino que reflejan visiones y modelos de prácticas de enseñanza (didácticas), de pensamiento y de conocimiento y, finalmente, implican la visión del maestro y del educando (Martínez Bonafé, 2002).
- Por último, es necesario considerar cómo gestionar las políticas nacionales (desde arriba y con una mirada centralista) sobre la lengua y su enseñanza; y las potencialidades locales para desarrollar políticas a nivel local (desde abajo). Actualmente, por ejemplo, debe analizarse cómo aprehender el currículum regionalizado.

3. El discurso de la interculturalidad y el racismo

Tanto la interculturalidad como la discriminación racial y el racismo son nociones muy diversamente conceptualizas y utilizadas en los últimos años (Albó, 2000; López, 2005; 2009; Fuller, 2005; Walsh, 2010; Garcés, 2009; Segato, 2010). Es por tanto imposible circunscribir en estas páginas todo el debate al respecto. Por ello, simplemente se quieren poner de relieve algunos aspectos que merecen ser esclarecidos; que reflejan limitaciones o que representan una potencialidad para el desarrollo teórico y práctico de la temática en cuestión.

Como punto de partida, cabe señalar que la interculturalidad se desarrolla en la confluencia de los discursos sobre la diferencia y la diversidad y en la lucha por las reivindicaciones de las minorías. Ambas vertientes tienen por nicho principal los países del norte, inscritos en un capitalismo moderno. Sin embargo, por otro lado se presentan las reivindicaciones y las luchas de las culturas y sociedades indígenas; algo que creció en Bolivia a partir de la década de los 80 y que se enmarcó, sin lugar a dudas, en el debate político, económico y sobre la justicia social.

Esta tendencia, sin embargo, tiene mayor relevancia si se la enlaza con las luchas indígenas y con la experiencia de Warisata. Según ciertas interpretaciones, los planteamientos de interculturalidad habrían transitado en los años 90 hacia una forma de despolitización para convertirse en algo funcional del modelo neoliberal en el que la diversidad cultural habría sido parte de las estrategias integracionistas por cuanto la interculturalidad estaría cumpliendo el antiguo proyecto de integración nacional.

No obstante, según se interpreta en esta investigación, ambas perspectivas sobre la interculturalidad no dejan de corresponder con distintos proyectos políticos, por lo que la cuestión no es cuál fue más o menos política sino qué sentido y función se puede atribuir a la interculturalidad. En definitiva, ¿cómo se la usa y quiénes la usan?

Por otro lado, como se ha ratificado y sostenido en este trabajo, queda claro que la noción de interculturalidad como política de la diferencia, de la tolerancia y del reconocimiento del otro es altamente insuficiente si carece del complemento teórico y político del componente económico, de la lucha por la equidad en la producción y distribución de bienes materiales y simbólicos.

En ese sentido, el planteamiento de las organizaciones sociales en los años 80 fue muy interesante aunque progresivamente fue superado por un discurso y por una escenificación de lo cultural como mosaico del país que funcionaba como correlato cultural a un discurso político que pretendía mostrar la eficiencia y la eficacia en la reorganización de la economía.

El resultado de este proceso, como se ha visto, son las percepciones de discriminación cultural, étnica y lingüística, descritas en este trabajo cuyo sustento es social pero también económico. En este sentido, mientras los promotores de la Educación Intercultural y Bilingüe sostenían y hablaban de que todos eran "hermanos" y de que ya no había racismo ni discriminación, la vida cotidiana en el país reflejaba otra situación.

En este mismo sentido, la interculturalidad definida a partir de culturas (actualmente consideradas naciones) como totalidades —como la cultura aymara, la cultura quechua o la guaraní, entre muchas otras— deja pendiente los procesos de diferenciación internos. Al respecto, en esta investigación se ha planteado que las culturas no son homogéneas y que tienen conflictos, diferencias, jerarquías y desigualdades. Por consiguiente, esta condición de las culturas o naciones debe ser un hecho importante en los análisis y en el diseño de políticas interculturales.

Por otra parte, el concepto de interculturalidad de los años 80 —y, sobre todo, el de los 90— estuvo ligado con las políticas lingüísticas a favor de las lenguas indígenas con el planteamiento de la Educación Intercultural y Bilingüe, cuyos avances o resultados han quedado en silencio en Bolivia.

En este sentido, lo cierto es que el debate actual sobre la interculturalidad ya no hace visible la enseñanza bilingüe como correlato necesario, sino que se la desarrolla de manera independiente. O bien, también sucede que se da por supuesto el tema del bilingüismo, siendo la lengua parte central de la cultura. Por lo general, se transita de un nivel a otro sin la necesaria reflexión crítica.

Del mismo modo, la interculturalidad que durante la década pasada estuvo bastante ligada a la Educación Intercultural y Bilingüe y que formó parte de distintos esfuerzos de escolarización bilingüe —en este sentido, se pueden ver los debates sobre qué y cómo enseñar la interculturalidad en la escuela y sobre la "normalización lingüística" en el ámbito del bilingüismo— parece haberse ubicado nuevamente a nivel de proyectos macro de sociedad puesto que sus debates se relacionan con problemas de cambio de paradigmas y de epistemes, en torno, entre otros temas, a la descolonización y a la formación de ciudadanías.

De hecho, el contexto ha cambiado. Actualmente, el Estado se define como "Unitario Social de Derecho Plurinacional y Comunitario" y está representado por un gobierno apoyado por los movimientos sociales e indígenas; lo cual hace que la interculturalidad deba ser *reconceptualizada* y que asuma nuevos desafíos (ver: CPE, art. 1, 3, 5; Ley 070, art. 6, inc. II).

En ese sentido, al planteamiento de la interculturalidad como horizonte *societal* sin desigualdad y con equidad, justicia social, autonomía y dignidad, se incorpora estructuralmente el problema de las naciones: lo multinacional[59]. Esta nueva dimensión viene de la reivindicación de los pueblos indígena originarios. Entre los intelectuales, este tema parece estar relacionado con los discursos sobre el colonialismo o neocolonialismo, colonialismo interno y racismo; elementos que en filigrana y continuación han hecho eco del discurso de la descolonización.

En ese sentido, la interculturalidad sería una "herramienta" para construir nuevas teorías, epistemologías y políticas (Walsh, 2010), y sería incluso un motivo y un medio para la descolonización. Éste es un buen punto de referencia para detener la discusión sobre el tema de la interculturalidad.

59 No se desarrolla aquí con más detenimiento el concepto de "plurinacionalismo", en el sentido de que las naciones siendo definidas principalmente por los criterios étnicos y territoriales pueden llevar a la *etnicización* del Estado, tendencia que la sociedad occidental moderna (capitalista o socialista) trató de sobrepasar, conformando los "Estados-nación" democráticos cuyo fundamento es la ciudadanía cívica.

A partir de aquí, la pregunta que sigue es si la interculturalidad es un medio o un fin y si puede o no responder a las prácticas neocoloniales y conducir hacia una sociedad descolonizada. En tal caso, cabe preguntarse cuáles serían las propiedades y los atributos de esta sociedad y si, además, esta sociedad podría superar toda forma de discriminación, incluido el racismo. Por último, es necesario cuestionar bajo qué criterios y en qué condiciones volvería a insertarse en tema de la interculturalidad en el ámbito de la educación.

Hasta ahora lo que se ha visto son las limitaciones de la interculturalidad como concepto y como política. Como concepto porque no incluye en sí mismo el problema económico y productivo (como algo consustancial) que afecta en las variables de producción y distribución de recursos que garanticen la equidad (pues la percepción del "otro", sea indígena o no, está atravesada por las condiciones económicas de pobreza y de desigualdad); y como política por las decisiones parciales y por la limitación en la participación de los actores y en las formas de decisión y acción. En este sentido, actualmente no es posible concebir la interculturalidad sin incluir entre sus contenidos los sistemas productivos de los pueblos *indígena originarios*.

Respecto al racismo como una forma de discriminación basada en criterios sociales y culturales biologizados tampoco tuvo un resultado efectivo. Este estudio sugiere que la discriminación es una práctica generalizada basada en taxonomías sociales que todo país moderno busca reducir. En este sentido, las distintas clasificaciones raciales (o el racismo) —como práctica o discurso cargado de prejuicios y de valores de negación, segregación y discriminación— corresponden a momentos históricos particulares de las naciones.

De tal manera que para indagar los distintos contenidos históricos del racismo tan sólo hay que recorrer las luchas desarrolladas durante la formación de las naciones modernas europeas o durante las distintas guerras del siglo XX, incluida la revolución socialista soviética.

Por otra parte, en el racismo del que se habla y que se practica a lo largo de la historia de Bolivia, a pesar del discurso cultural diferencialista, se imbrican fuertemente lo étnico y lo racial, en su sentido más tradicional, referido a lo físico, a lo biológico, al color de la piel, etc. Por ello, más allá las efervescencias culturales, urge emprender investigaciones mucho más detalladas sobre las razones fundacionales de la discriminación y el rol de los criterios específicamente raciales.

Pues si bien hace 50 años (a raíz la revolución de 1952) se quiso eludir el tema, actualmente se manifiesta un discurso *racializado* con excesiva facilidad o, a la inversa, se asume el racismo como algo

superado. En consecuencia, los estudios deben permitir una mejor comprensión y explicación de las discriminaciones, segregaciones y racismos que a menudo reflejan procesos de solapamiento entre múltiples factores de análisis.

El racismo y los aspectos político-institucionales

Desde el inicio de este libro se ha sostenido que tanto la interculturalidad como el racismo tienen diversas dimensiones de análisis. A continuación se refieren algunas. Por un lado, el racismo no es una simple práctica que se desenvuelve diariamente de manera informal puesto que no se reduce a percepciones subjetivas e interindividuales. Se trata de un discurso y una práctica eminentemente modernos, ligados al discurso de la formación de los "estados-nación", de la ciudadanía y de la democracia.

En este sentido, Bolivia no es una excepción. Así, cabe recordar que el desafío de lo moderno no es sólo el respeto de la "diferencia" y de la "singularidad individual" sino también el logro de la "igualdad" y de la "equidad". No se trata sólo de la búsqueda de la "libertad", como señalaba Kant, sino en la misma medida, la búsqueda de la "responsabilidad" y de la "autonomía". Y en este ámbito, como es obvio, la educación juega un rol muy importante.

En el contexto actual de mundialización o globalización —frente a la cual, paradójicamente, crecen también los nacionalismos— vale la pena enfatizar el tema de la equidad y de la producción de las desigualdades, lejos de la arremetida diferenciadora y culturalista de los años 90 que decía algo así como que "todos somos diferentes, respetémonos, guardando la inequidad"; un discurso que sin duda encubre los problemas de "desigualdad" social y económica expresados en las percepciones de discriminación descritas en este trabajo.

Por eso, al mismo tiempo de valorar las culturas y lenguas indígenas, que son las primeras en sufrir las acciones discriminatorias, incluidas las raciales, cabe reiterar el tema del desarrollo económico y del bienestar social para todos. A este efecto, no sabemos si el proyecto iniciado en el año 2006 es parte de un nuevo modelo de desarrollo basado en el "vivir bien", como se sostiene en los primeros marcos normativos producidos.

En todo caso, las políticas del Estado son espacios de decisiones, de producción de normas y acciones gestionadas por ciertos grupos de actores que deben garantizar las relaciones sociales, étnicas y culturales equitativas. De tal manera que estas políticas de Estado pueden

dar lugar o reprimir ciertas tendencias históricas de los pueblos. Así, por ejemplo, después de los debates en la Asamblea Constituyente en los que se enfrentaron tendencias contradictorias *territorializantes* y *etnicizantes* del país, Bolivia se ha inclinado hacia la plurinacionalidad.

Habrá que indagar, sin embargo, acerca del sentido de la tendencia *territorializante* de los poderes —ya sea a nivel departamental, municipal, regional o indígena— y sobre las estrategias para construir las "fronteras" territoriales, económicas, sociales y culturales.

Procesos y prácticas del racismo en la vida cotidiana

A diferencia de estados donde las distinciones raciales fueron impuestas y reguladas por los propios estados —como fue el caso, en su momento, de Sudáfrica y de Estados Unidos—, en sociedades como la boliviana las prácticas de discriminación racial cotidianas son mucho más difíciles de controlar porque son informales y solapadas, difusas y cambiantes, tal y como se lo ha tratado de demostrar en este trabajo.

En este sentido, las discriminaciones raciales están casi siempre entremezcladas con otras condiciones de la vida social de las personas, de los niños y niñas, adolescentes y adultos; como, por ejemplo, el ser pobre y no tener ingresos económicos, el ser de origen campesino o indígena, el no poder expresarse bien en castellano, el no vestir bien, etc.

Frente a esta situación qué puede hacer el Estado. Por un lado, puede confiar en la educación y fortalecerla, pero esto no tiene efectos inmediatos. La educación puede formar personas y profesionales con mejores competencias que sean capaces de superar las barreras raciales y sensibilizar a las relaciones interculturales.

Otra opción, sin embargo, es intervenir en la definición de las propias relaciones sociales buscando delimitar los discursos y las prácticas que pueden ser racistas o no, como es el caso de la Ley 045 contra el Racismo y toda forma de Discriminación de 8 de octubre de 2010. Finalmente, se puede pretender que las políticas educativas que buscan prevenir los discursos y las prácticas tendientes hacia la discriminación racial y la misma ley mencionada sean acompañadas por el cambio y desarrollo de otros sectores productivos, institucionales y culturales.

Sin la mejora de estos otros sectores o áreas —para que permitan identificar e intervenir en los problemas de discriminación— ni la educación ni la ley tendrán los resultados esperados. Por lo tanto, es necesario mejorar los "entornos sociales de equidad" para que se

garanticen la autonomía y las condiciones de libertad de los grupos y personas.

Fronteras étnico-raciales

En al contexto de la identidad, de lo étnico y de lo racial, las fronteras son múltiples y móviles, y en muchos casos difusas puesto que en su conformación intervienen diversos factores entre los que figuran los estereotipos que coadyuvan a clasificar y ordenar las sociedades y las culturas; estereotipos cuyos significados valorativos pueden ser negativos o positivos según las jerarquías sociales dominantes.

Son estas jerarquías hegemónicas las que pueden explicar, en parte, las actitudes dubitativas o seguras de los actores. Por ejemplo, conocer y hablar o no el aymara o el quechua, tiene significados diferentes en función de los contextos de enunciación y del estatus que tenga el hablante. Probablemente, hablar una lengua indígena en un contexto favorable a los indígenas tendrá mayor valor por lo que el hablante lo declarará con facilidad, naturalidad y quizás incluso con cierto orgullo. En cambio, en un contexto desfavorable el silencio o tal vez la negación será la mejor alternativa. Al igual que para otros, en un contexto laboral y urbano, conocer inglés sea probablemente la mejor opción.

En otro orden de ejemplos, las fronteras de la identidad están sujetas a una amplia gama de variables sociales y por lo general carecen de un sentido unívoco. Por ejemplo, un “gringo” o alguien de la clase media de piel blanca, que gusta o milita por usar vestimenta indígena la puede llevar (de hecho lo hacen, visten ponchos, *ch´ullus*, *ch´uspas* y sombrero) como algo distintivo aun estando en medio de indígenas. Probablemente este hecho no genere ninguna reacción.

Sin embargo, para un joven migrante rural-urbano de primera generación que acabe de salir de su comunidad, es decir, de su medio social natural, no será lo mismo llevar aquellas indumentarias puesto que en un medio social discriminante esto se convierte en una dificultad y en un riesgo.

Ahora bien, la definición de las fronteras depende también de concepciones esencialistas o instrumentalistas de clasificación social y étnico-cultural, entre otras. Empero, en general, los resultados de la investigación permiten sostener que el uso de los distintivos de frontera corresponde más a una lógica instrumental donde los criterios de distinción aparecen como estrategias de acción o interacción de los actores.

En tal sentido, como señalaron Goffman (1975) y Bourdieu (1980a) el análisis, la comprensión e intervención en las relaciones discriminatorias debe dar importancia también a la situación y al contexto del conflicto puesto que el uso de criterios intencionales de los actores está sujeto a la dinámica del campo donde se desarrolla y en alguna medida es contrarrestado por esta misma dinámica y por los otros actores.

4. Actores y representaciones simbólicas

Hasta ahora se ha hablado de las relaciones subjetivas e intersubjetivas de los sujetos en torno a las percepciones que funcionan en tanto ideologías prácticas de racismo. Se ha sostenido que las percepciones son filtros de acción y comunicación, sedimentados culturalmente y en muchos casos naturalizados como *ethos* culturales.

Como tales, son elementos duraderos y constituyen el dominio del uso corporal y lingüístico; de las formas de actuar (gestos) y de gustar (gustos de nombres, alimentos, vestimenta, etc.), de las afinidades olfativas, expresiones y estereotipos, etc. Lo que es necesario destacar aquí es que las percepciones son los sentidos comunes imprescindibles que permiten interactuar cotidianamente en colectividad; por lo tanto son producto de la propia experiencia. Por ende, antes de toda reacción denominada “antirracista” —que con frecuencia se basa también en otros prejuicios, como sugiere Taguieff (1990)— es necesario cuestionar los fundamentos de dichos sentidos comunes o percepciones y evitar responder con otros sentidos comunes opuestos.

Esta “lógica binaria” es insuficiente para explicar los enfrentamientos de los unos frente a los otros, así como para conducir a soluciones. Por ello es tal vez mejor optar por un razonamiento y una ética ternaria considerando el “yo”, el “otro” y lo “simbólico” (o lo normativo), como sugirió Paul Ricoeur. En este sentido se ha sugerido que la interculturalidad —como estrategia o como concepto que vincula dos o más culturas— requiere de otras mediaciones como el componente legislativo, en el que las leyes (la Ley 045 contra el Racismo y toda forma de Discriminación, por ejemplo) tienen la función de mediar y regular y que, en el fondo, representan la codificación de lo simbólico.

Representación de la corporalidad

La reflexión sobre las percepciones en la vida cotidiana, sobre las microdiscriminaciones culturales, sociales y raciales que conciernen a la

dimensión subjetiva y afectiva de las personas y de los grupos lleva a plantear una ética, una micropolítica como ética. Es decir, a pensar las relaciones sociales a partir de las relaciones de sumisión, dominación, resistencia y liberación que afectan la corporalidad, la visión de los otros y las mediaciones simbólicas, materiales y normativas.

Este espacio de interacción subjetivo-objetivo constituye la base de las referencias a lo biológico, a lo físico, al color de la piel, a las apreciaciones sobre la gordura o la delgadez, o sobre los gestos corporales (por ejemplo, las maneras de beber o comer), etc. No obstante, se sabe que éste no es el único lugar donde se producen y reproducen las relaciones discriminatorias ni es posible afirmar que las causas se encuentren en el mismo escenario.

Precisamente, es necesario conocer más a fondo las ideologías del racismo (y del antirracismo) ancladas en la historia moderna de nuestros países para saber cómo se incluyen o excluyen las percepciones del cuerpo en las relaciones sociales que inciden en las distintas formas de discriminación.

La producción de la norma y de lo simbólico

Como se ha señalado, las percepciones afectivas del cuerpo, del color y del olor, entre muchas otras, son parte de las instituciones culturales que, incluso, se expresan como presupuestos éticos o relacionados con valores. De esta manera se explican la "elección" de los "nombres" y de los "apodos", las "imágenes de cuerpos" y también las "actitudes de los otros" que tienen que ver con los "gustos", sólo que éstos no son el punto de partida sino el de llegada, por lo que requieren estudios genealógicos detallados.

Actualmente, en Bolivia, el dominio de los gustos es un gran enigma con el cual se convive un tanto a ciegas. Sin embargo, investigaciones sobre el tema pueden mostrar sus fundamentos sociales y culturales, incluyendo los gustos discriminatorios y raciales. Por esta situación de análisis es imprescindible volver al tema de lo simbólico, de lo normativo y de los movimientos sociales (al menos de los más articulados que son capaces de articular un sentido) y el Estado, porque designan regímenes ideológicos e institucionales que evitan el riesgo de situar el problema únicamente a nivel de las percepciones y afectividades.

En este contexto, lo simbólico tiene que ver con el uso del poder de mediación (en este caso, el poder está visto como positivo y productivo). Así, por ejemplo, la distancia (cercanía, lejanía, simpatía, etc.) que se guarda hacia las "culturas indígenas" y hacia las "lenguas originarias" ingresa también al ámbito de los "gustos" que van desde una aceptación *exotizante* hasta el rechazo cultural radical de lo "indio", pasando por posiciones moderadas.

No se trata pues de eludir fronteras que son importantes; lo que se busca son más bien estrategias para establecer puentes (traducciones) comunicantes y conducentes a relaciones interculturales de una sociedad en construcción.

5. Racismo, educación y escuela

Todo lo escrito indica que el racismo es parte de un campo definido por ser político, conflictivo y propio de adultos. Se manifiesta en las microrrelaciones y en las violencias simbólicas y encubiertas, pero no se reduce a éstas. Tiene que ver con relaciones de poder, estados, estructuras y horizontes de sociedad (aquí podemos coincidir con Aníbal Quijano [2010] en su interpretación de colonialidad del poder).

En ese contexto, la interculturalidad al igual que otras estrategias de inclusión pueden ser alternativas para superar las discriminaciones sociales, étnico-culturales y raciales. Sin embargo, cabe interrogarse sobre qué puede hacer la educación —y, concretamente, la escuela— al respecto.

La educación, siendo un proceso largo de formación cognoscitiva, intelectual, social, psíquica y ética, es una apuesta para el futuro. La educación es una acción política e ideológica, pero no es sólo eso. La educación no consiste únicamente en relaciones interindividuales y en inculcaciones ideológicas. Es una apuesta abierta que debe definirse por los siguientes elementos:

- Políticas de contextos o entornos que favorezcan las condiciones equitativas de formación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.
- Políticas de procesos y aprendizajes que fomenten conocimientos y aprendizajes estratégicos, plurales y colaborativos, donde se den espacios y oportunidades de creatividad.
- Políticas de conocimiento y de competencias que impliquen el desarrollo del campo curricular del que se ha hablado ampliamente. Esto se refiere a los conocimientos que se seleccionan para la enseñanza y también a los medios que participan en el trabajo docente como son los materiales escolares y los libros de textos.

- Políticas de relación y comunicación entre actores, adultos y niños en la escuela. Se trata de relaciones de poder (lo cual no es necesariamente negativo) que pueden facilitar vínculos interculturales inclusivos. Aquí deben considerarse, por ejemplo, las estructuras de participación, de delegación y de preguntas y respuestas, entre otros.
- Políticas culturales que consisten en producir o tomar textos en su sentido amplio y ofrecer herramientas para su interpretación y traducción. Este es un tema que, en Bolivia —por la asunción directa de la diversidad cultural como algo "hecho" o dado— se ha olvidado. De alguna manera, se ignora que las relaciones culturales suponen actividades de desciframiento, análisis, traducción e interpretación y que exigen el conocimiento y la gestión de ciertas técnicas[60] de identificación de indicios, signos, indicadores y sus estructuras y relaciones jerárquicas y/o secuenciales, para poder descontextualizar y recontextualizar los elementos y generar significados similares a los de la cultura de origen.
- Políticas de valores e ideologías asumiendo que estos elementos son parte de la práctica educativa, pero que ésta no puede reducirse a aquéllos. Por tanto, es aconsejable que los valores y las ideologías estén definidas explícitamente. Lo cual no impedirá que se transmitan otros contenidos no establecidos.
- Políticas de libertades, de ejercicio de la voz y de la crítica. Esto implica superar el concepto de la escuela como un lugar donde priman las prácticas disciplinarias; una visión que fue planteada por Foucault en su libro *Surveiller et punir* (1975). Sin embargo, a partir del mismo autor se puede conocer cómo se forjan los espacios de libertad, de la voz, la disidencia, etc.

Con todo, lo novedoso en la educación actual es que la inclusión de los pueblos indígena originarios —con sus sistemas productivos, formas de gobierno, cosmovisiones y culturas, etc.— pueda generar formas y contenidos nuevos de educación.

60 Se pueden encontrar algunas sugerencias sobre la traducción e interpretación en Eco (2005), De Sousa (2005), Sanjinés (2009) y Gadamer (2010). En realidad, es un tema poco trabajado metodológicamente por lo que las propuestas oscilan entre tendencias estrictamente lingüísticas de traducción (semióticas) y otras más generales que muy pocas herramientas ofrecen para los estudios interculturales.

6. Políticas de educación inclusiva: ¿una alternativa?

A lo largo del estudio se ha tratado de mostrar cómo el Estado boliviano opera a través de discursos, normas, decisiones y prácticas en la educación de los niños y adolescentes, en cuyo proceso se perciben tendencias explícitas e implícitas de exclusión e inclusión de ciertas poblaciones, clasificadas como indígenas, campesinos, niños trabajadores, niños con discapacidades o con dificultad de aprendizaje; sea por criterios regionales, por género o por pobreza, etc.

Estas prácticas se han instituido durante décadas (sino siglos) en el país. Por ende, algunas políticas que intentan contrarrestarlas no impactan significativamente. Esto es quizás lo que sucedió en parte con la política de la interculturalidad y con las persistentes prácticas discriminatorias descritas en este libro.

En realidad, existe un desfase entre la retórica estatal y las relaciones sociales en la vida cotidiana que tiene su origen, a menudo, en las políticas educativas elaboradas y aplicadas "desde arriba". Por otro lado, existen experiencias alternativas que actúan casi en paralelo o como complemento a las prácticas estatales pero sin poder articularse y menos ingresar a dichas esferas políticas.

Por último, en Bolivia, desde el año 2006 se ha generado un nuevo movimiento de cambio concretándose en la primera fase con la aprobación de la Ley 070 de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez", promulgada el 20 de diciembre de 2010.

Desde el inicio de los debates en torno a esta nueva política educativa, en 2006, sobresalió la noción de "descolonización" quedando establecida como una de las bases de la educación nacional. Sin embargo, esta idea no es fácil de comprender para todos quizá por su carácter polisémico.

De acuerdo con la Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" (art. 3, inc. 1, Ley 070), la descolonización parece indicar la "reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianos en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien".

Sin embargo, en otra parte de la mencionada ley se hace referencia a la igualdad de oportunidades para todos y en discursos no oficiales, escritos y divulgados e incluso en debates más abiertos, la descolonización designa el "desmontaje de todo el sistema colonial o neocolonial" instituido a lo largo de la historia. Sin embargo, con relación al tema de la discriminación y de la exclusión racial y étnica, es importante destacar el tema de la "educación inclusiva" que se ha

desarrollado a nivel internacional en los años 90, a la cual se refiere también una de las bases de la nueva ley educativa (cf. art. 3, numeral 7, Ley 070):

> [La educación] es inclusiva, asumiendo la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan el país, ofrece una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, sin discriminación alguna según al artículo 14 de la Constitución Política del Estado.

Esta propuesta del carácter inclusivo de la educación es interesante porque pone en evidencia la amplitud del concepto y se desmarca de la historia convencional del concepto “educación inclusiva” asociada a la integración de educandos con necesidades especiales. Para contextualizar mejor esta temática —sabiendo que es una más entre tantas otras que deben ser analizadas de manera operativa para poner en marcha la nueva política educativa— y tratando de articularla con las tendencias internacionales, es necesario anotar algunos aspectos.

En este sentido, se puede hacer un balance considerando aspectos históricos y conceptuales de las políticas educativas; teniendo en cuenta la imbricación entrañable entre ambos elementos. Desde una perspectiva histórica internacional, el problema de la educación, vinculado a la democracia y a la sociedad, fue claramente planteado desde 1948 con la Declaración Universal de Derechos Humanos. Posteriormente, se aprobaron otros instrumentos jurídicos como la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)[61]; la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) de Naciones Unidas y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007).

61 La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960) de la UNESCO en su artículo 1 establece: “A los efectos de la presente Convención, se entiende por ‘discriminación’ toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza”. Además, se pueden consultar los documentos en la página web de la UNESCO (www.unesco.org) sobre la 48 Reunión de la Conferencia Internacional de Educación denominada *La educación inclusiva: El cambio hacia el futuro* que se realizó en Ginebra del 25 al 28 de noviembre de 2008.

Esta filiación jurídica se sustenta en la filosofía de la educación como derecho en la medida en que se la considera como un principio y una estrategia fundamental para luchar contra la reproducción de las desigualdades, la discriminación, etc. En este sentido, Bolivia, como país signatario de acuerdos internacionales, no está fuera esta evolución jurídica. Lo que sucede es que hay momentos en que los vínculos son más estrechos y visibles y otros menos. Así, se ha señalado, por ejemplo, el impacto que tuvo la Conferencia de la UNESCO de fines de los años 40 en los planteamientos del *Código de la Educación Boliviana* (CEB) de 1955, con relación a la educación fundamental campesina.

Sin embargo, en el marco de esta visión general y de los objetivos de la Educación Para Todos (EPT), la educación inclusiva fue tratada de manera específica, focalizándola en la inclusión de niños y niñas con necesidades especiales (cf. *Conferencia de Salamanca*, 1994). La educación inclusiva estaba ligada entonces a la educación especial y a la noción de integración, como resultado de la educación especial destinada a poblaciones con necesidades especiales, discapacitados físicos y/o mentales e incluso refugiados. Esto condujo a procesos de segregación de niños y niñas, llegando a constituirse en una educación paralela con currículos e instituciones especializadas.

Esta política de educación “inclusiva” se basó en una clasificación de los sujetos con efectos segregacionistas. Una respuesta frente a esta situación fue la “integración educativa”, que planteó el concepto de integración para designar el ingreso de niños y niñas con necesidades especiales a la escuela ordinaria o común, lo cual impactó en las políticas educativas locales, en el cuerpo de docentes, en los currículos, en la infraestructura, etc.

No obstante, la integración fue asociada rápidamente a un modelo educativo donde la escuela y los currículos deben ser iguales o comunes para todos. Es decir, la diversidad de la población escolar debe “adaptarse” a la escuela con sus normas, estilos, hábitos, prácticas y relaciones de autoridad, etc. Aquí lo que prima es la adaptación a la escuela dejando de lado los criterios y valores de diversidad social y cultural.

Es en esta situación en torno a las políticas educativas de integración y educación especial donde la noción de inclusión surge en el debate para conectarse con un concepto más general de “educación inclusiva”, tal como sugieren las tendencias internacionales y la nueva ley educativa en Bolivia, que comprende variables sociales, culturales, lingüísticas, etc. (sin que esto signifique menoscabar la educación especial como tal). La inclusión educativa amplía claramente el contenido

del análisis puesto que se refiere a que "todos los niños y jóvenes, no obstante las diversidades culturales, sociales y de aprendizaje, deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas" (UNESCO, 2008: 10). Esto supone la creación de "entornos inclusivos" que se caracterizan por:

- La aceptación, comprensión y atención a la diversidad social y cultural individuales de los educandos.
- El acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad.
- La coordinación con otras políticas sociales.
- La atención a las expectativas y demandas sociales de grupos sociales (*Ibíd*.: 10; Ainscow, 2006).

De manera general, las conclusiones de la *Conferencia Internacional de Educación* denominada *La educación inclusiva: El cambio hacia el futuro* realizada en 2008 apuntan a la educación inclusiva como: a) un proceso permanente hacia el logro de una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación; b) una lucha contra la desigualdad social y los niveles de pobreza porque constituyen los obstáculos más serios para la educación inclusiva, cuyo abordaje debe ser bajo un enfoque intersectorial; y c) la generación de culturas y entornos escolares adaptados a los educandos y propicios para lograr aprendizajes efectivos, con participación equitativo de género, de las familias y la comunidad.

Respecto a estas sugerencias, la política educativa boliviana recoge la educación inclusiva en dos ámbitos. Por un lado, está lo establecido en las bases de la Ley 070 de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" de 20 de diciembre de 2010 y, por otro, el contenido contra la discriminación incluido en la Ley 045 contra el Racismo y toda forma de Discriminación que, por otra parte, plantea la igualdad de oportunidades para todos. Esto orienta el entorno y la visión política de la educación inclusiva. Por otro lado, los artículos 25 a 27 de la nueva ley educativa boliviana se refieren al sentido de la educación inclusiva dirigida a la población con necesidades especiales; aspecto que no es nuevo.

Si bien la concepción ampliada de las políticas educativas inclusivas es cada vez más aceptada a nivel internacional y nacional, es también necesario destacar otros puntos de vista críticos respecto a los desafíos pendientes. Por ejemplo, en Bolivia no está todavía claro el debate sobre la educación inclusiva "ampliada" y la "específica". La que predomina, en general, es la última variante asociada a la educación especial.

Sin embargo, durante la Reforma Educativa comenzaron a discutirse algunos conceptos, como por ejemplo, la utilización del término "niños con capacidades diferentes" en lugar del término "niños discapacitados". De alguna manera, se intentó romper las fronteras entre estos niños y los niños "normales" que asisten a escuelas ordinarias.

Actualmente, como se lo ha mencionado, el concepto de educación inclusiva se confunde a menudo con las luchas sociales y culturales por lo que, con frecuencia, se solapa con una de las connotaciones de la descolonización. Por otro lado, a nivel internacional, se ha hecho un análisis crítico sosteniendo que los conceptos de "inclusión" y de "educación inclusiva" —puestos de relieve en los últimos años— están relacionados con los efectos de la aplicación de las políticas neoliberales de los años 80 y 90, con la crisis o pérdida de legitimidad del Estado del Bienestar, con el crecimiento de las desigualdades, de la pobreza y de los movimientos migratorios, cuando en realidad se mostró claramente que los discursos de tolerancia, de no discriminación y de respeto hacia la alteridad habían fracasado casi por completo.

Es en este contexto de posicionamiento del discurso de la inclusión (a diferencia del de la integración) como parte de la lucha contra la pobreza, la exclusión social, la flexibilidad laboral o el desempleo donde ya resulta insuficiente el respeto de las diferencias que apela incluso a la ética. De tal manera que, según el análisis desarrollado en esta investigación, la inclusión se ubica en el componente social y político (políticas sociales) que tiene que cargar con las consecuencias de las políticas de ajuste estructural fundamentadas, principalmente, en lo económico, lo fiscal y lo financiero. Una situación en la que incluso las políticas de compensación de los organismos internacionales habían llegado a sus límites.

Si este diagnóstico es válido, entonces se pueden sostener dos ideas como conclusión. En primer lugar, las políticas de educación inclusiva enraizadas en los derechos tienen limitaciones porque la emergencia reciente del tema no es tanto el efecto de dicho discurso sino que es producto de la crisis social provocada por las políticas neoliberales. Por otro lado, la crisis social a la que se asocian la inclusión y la educación inclusiva pone en tela de juicio nuevamente uno de los componentes de la sociedad moderna, discutidos en este libro, y referido a la igualdad y a la equidad social e individual.

De todo esto, se puede deducir que la educación inclusiva, aun en su acepción ampliada —que plantea la lucha abierta y multidimensional comprometiendo estrategias y acciones intersectoriales contra la exclusión, tanto dentro como fuera de los sistemas educativos— no corresponde "naturalmente" a los derechos humanos ni se debería naturalizar fácilmente; al contrario, debería ser puesta bajo vigilancia crítica.

Sin embargo hay que considerar que todo concepto y política educativa adquiere sentido, valor y acción, dentro de las particularidades de las sociedades donde diversos grupos sociales pugnan por el poder. En este sentido, cualquier planteamiento educativo que quiera ser aplicado en la sociedad boliviana debería considerar su complejidad, diversidad y desigualdad social y regional.

En ese sentido, y para terminar este punto, se puede recordar cómo, históricamente, el discurso de la formación del "Estado-nación", muy marcado hasta la década de los años 50 del siglo pasado, vio en la educación una de las estrategias de integración más relevantes, lo cual significó la proyección de ideales humanos, de grupos sociales y de personas e individuos a través del ámbito educativo.

Entonces, el ciudadano urbano con sus hábitos y modales era el patrón a seguir. En ese marco histórico se han estudiado, por ejemplo, la formación de maestros en las escuelas Normales, desde la perspectiva de la "fabricación" de ciudadanos (Luykx, 1993), la aplicación del maestro rural de fines de los años 50, la enseñanza del castellano como la lengua de la nación y, posteriormente, la visión establecida de la niñez durante la Reforma Educativa.

Tal vez esta tendencia coincida con la idea de integración e inclusión bajo los criterios de adaptación y, por ende, también de discriminación y marginación. A partir de ahí, considerando la historia reciente del país, la "educación inclusiva" puede ser una alternativa siempre y cuando asuma su carácter político y encare teórica y prácticamente la desigualdad social y la diversidad cultural a partir de las condiciones reales y complejas de los actores sociales e individuales en una perspectiva de equidad.

De otro modo, sin la preparación de condiciones y entornos sociales, económicos e institucionales adecuados, será difícil hablar de educación inclusiva porque no sólo se trata de ofrecer posibilidades de acceso sino que también se trata de que los padres de familia y los niños y niñas opten libremente por la educación que deseen. Finalmente, la política educativa actual tiene ante sí nuevos escenarios que pueden ser asumidos como espacios de oportunidad pero también de riesgo si es que llegaran a generar nuevas formas de discriminación, en

relación, por ejemplo, a las naciones indígenas reconocidas por la CPE cuya diversidad puede traer consigo, potencialmente, la producción de nuevas desigualdades.

7. Sugerencias para políticas educativas

Las investigaciones integradas en este libro cubren la educación formal o regular y los posibles efectos de las relaciones de convivencia intercultural o de discriminación en la vida social cotidiana. Se propone, además, una mirada histórica y una revisión teórica de las políticas educativas estatales y de los conceptos de interculturalidad, discriminación y racismo.

Finalmente, en esta sección conclusiva del libro se presentan una serie de sugerencias que retoman algunos puntos clave que merecen ser considerados como espacios de reflexión para futuras investigaciones o para la adopción de políticas públicas.

Educación democrática y gestión educativa

En el aspecto político de la educación vinculado con el componente institucional del problema educativo, los temas que aún no están suficientemente discutidos se refieren a los interrogantes siguientes:

- ¿Qué modelo de gestión debe acompañar una educación intercultural, intracultural y comunitaria? Entendiendo que gestión es, en este caso, gestión de poder, ¿cuál es el patrón de poder que lo sostiene? Dado que los patrones políticos e institucionales son formas (estructuras organizacionales) y contenidos (ideologías y valores) dinámicos, ¿cuáles son sus componentes y cómo funcionan y se transforman?
- ¿Estos modelos de gestión están establecidos y funcionan en todos los contextos o se adecúan a las características regionales y locales, dada la condición plurinacional y autonómica del país?
- ¿Cuál es el patrón de participación social y comunitaria de acuerdo a los contextos? Por ejemplo, se sabe que la historia de las juntas escolares ilustra cómo, sobre todo en las ciudades, esta participación es muy difícil dada la diversidad de condiciones sociales y laborales de los padres de familia puesto que no todos están en condiciones de atender una lógica participativa como sí sucede las en áreas rurales.

- ¿Cómo se mantiene el carácter político de la educación, en el sentido amplio y creativo del término sin que se convierta al sistema en un proceso puramente administrativo, burocrático y gerencialista de la gestión educativa?
- ¿En qué aspectos precisos se pueden identificar elementos de gestión educativa democrática, con indicadores referidos a intraculturalidad e interculturalidad en el ámbito comunitario?
- ¿Cómo se conjugan las políticas educativas y las políticas curriculares en las regiones y departamentos con las autonomías indígenas?
- ¿Cómo la política educativa intercultural nacional se integra al debate internacional sobre una educación inclusiva y democrática? Este concepto referido a una educación inclusiva y democrática es abordado, explicado y discutido en el punto seis de este capítulo. Se trata, en todo caso, de un enfoque de educación que en los últimos años ha evolucionado hacia una visión amplia que toma en cuenta aspectos sociales, de pobreza, exclusión y desigualdad económica.

Interculturalidad y desigualdad

- La discriminación étnica y racial está relacionada con las desigualdades sociales y económicas, por lo que se puede deducir que el modelo de interculturalidad aplicado en Bolivia —que, desde los años 90, redujo el concepto de cultura a los valores y a lo simbólico como el folclore, la lengua, las tradiciones rituales, etc.— conllevó su propia limitación. Por ello, se sugiere volver a definir la cultura y las culturas en todos su componentes: políticos, institucionales, productivos, materiales, y por supuesto simbólicos (tal y como ya había planteado alguna tradición antropológica). Desde este punto de vista, la limitación no sólo se encuentra en la visión institucionalista o diferenciadora neoliberal sino en la definición misma de la cultura.
- Así, el problema de interculturalidad (y también el de intraculturalidad) debe plantearse en todos los niveles y dimensiones *societales*, haciendo suyos los problemas de desigualdad social y económica, incluyendo o excluyendo los contenidos tecnológicos y productivos de las culturas indígenas que pueden ser parte de la acción educativa.
- Sin embargo, la interculturalidad no funciona automáticamente. Por lo general, las situaciones multiculturales "de hecho" no han permitido problematizar teórica, práctica y metodológicamente las interconexiones o las interrelaciones, las prácticas de intercambio e *interaprendizaje*, etc. Se trata entonces de considerar el problema de "traducción e interpretación" como se ha venido sugiriendo a lo largo de este libro.
- Es necesario señalar que la interculturalidad, como concepto y como práctica, tiene un anclaje histórico. En ese sentido, se la puede vincular con los debates propuestos por Aníbal Quijano (2010) y con los estudios sobre el colonialismo interno, haciendo un análisis crítico sobre otros trabajos postcoloniales.

Aspectos curriculares y conocimientos

Uno de los componentes determinantes del currículum son los conocimientos. En este sentido, hay distintos aspectos vinculados al currículum que cabe destacar:

- Es imprescindible sistematizar y actualizar los conocimientos y saberes ya existentes. Así como el conocimiento social no es una simple acumulación lineal tampoco los cambios suceden de manera independiente del pasado. En ese sentido, la historia de la investigación social y antropológica (y también la investigación en economía, aunque en menor medida) ha aportado mucho desde los años 70, sobre todo en la región andina. Por tanto una de las tareas relativamente económica debería ser la sistematización, es decir, la realización de una relectura y un análisis crítico y selectivo en función de los problemas del presente educativo y pedagógico.
- No se debe pensar que todo el conocimiento está sujeto a la experiencia vivida y presente. Sin duda, éste es un aspecto importante y en muchos casos determinante, pero no deben marginarse otro tipo de conocimientos escritos históricamente instituidos.
- Es necesario generar nuevo conocimiento científico —aunque en este campo es bastante difícil descubrir problemas y soluciones novedosos—, productivo, tecnológico, cultural, político y social, focalizado en temas o problemas que la política educativa y curricular requiera. Para ello se requiere promover investigaciones en las diferentes instituciones universitarias u otras.
- Si bien, epistemológicamente, se considera que el conocimiento está relacionado, de alguna manera, al investigador y al lugar de producción, entonces hay que interrogarse sobre las características de quién investiga. En este punto, si se quiere

promover, por ejemplo, la investigación de temas referidos a la intraculturalidad (en el sentido actual), quizás sea bueno que se formen investigadores de origen indígena que tengan competencias investigativas.

- Estos conocimientos no transitan del ámbito académico a la escuela de forma inmediata. Previamente, existe un proceso de reconocimiento entre pares, de validación y legitimación. Posteriormente, se debería pasar a una etapa de selección y reconstrucción de conocimientos como parte del trabajo de elaboración del currículum en su sentido de planes de estudios. Esto supone la adopción de un modelo curricular con consistencia teórica y validez, y con potencialidad de traducción didáctica para la elaboración de materiales educativos como libros de texto u otros de tipo digital. Esta es una fase clave para garantizar una política coherente en la gestión del proceso pedagógico y la evaluación.

Sobre la ciudadanía

- La política educativa como conjunto de decisiones que conciernen directamente a los sujetos, niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, debe basarse en una discusión amplia y discernida, sobre estos actores y, de manera general, sobre la sociedad civil y la ciudadanía. Esto es importante, no tanto para volver a una cierta ontología logocéntrica muy criticada actualmente, sino a fin de situar mejor los actores en la perspectiva relacional de la sociedad que está por gestarse. Por ejemplo, si la interculturalidad puede ser una estrategia para la descolonización en el sentido que los sulbalternizados puedan poner en juego con todo rigor lo propio, lo suyo; algo ganado en derecho pero no en los hechos. Entonces, ¿qué sociedad y ciudadanía problematiza la educación? Esto requiere cumplir la tarea de traducción didáctica de lo que fue debatido durante la Asamblea Constituyente y lo que establece la nueva CPE.
- La educación debe ayudar a construir significados culturales propios y autónomos respondiendo a la pregunta en torno a cómo las personas o los grupos sociales pueden construir significados auténticos, propios, pero que no nieguen los valores de los otros.

La función de los contextos o entornos

- El enfoque de esta investigación implicó valorar a los actores con su potencialidad creativa y transformadora, pero a la vez considerando que todos ellos están anclados en la historia y en sus condiciones materiales. Esto es algo que generalmente las políticas educativas ignoran por lo que corren el riesgo de ser incompletas. Para que esto no suceda —y para que las políticas educativas alcancen logros efectivos— es necesario que se desarrollen en colaboración con otros sectores económicos y productivos, y que fomenten trabajos intersectoriales.

Lenguas y enfoques de enseñanza

- Uno de los problemas que se ha indagado en esta investigación es la relación entre las lenguas que se enseñan en la escuela y los enfoques educativos propuestos. En este sentido, el trabajo ha mostrado que con la educación bilingüe se introdujo el quechua a la escuela pero mediante un modelo de enseñanza que no sólo enfrentó el problema de la normalización purista de la lengua sino que también mantuvo la visión denominada tradicional de enseñanza, basada en la conciencia fonológica mediante identificación fónica y silábica de palabras sueltas. En consecuencia, cabe preguntarse qué relación existe entre estos elementos y si fue el propósito de la Reforma Educativa la aplicación de la educación bilingüe sin cambiar el enfoque pedagógico. Por último, se desconoce si está previsto o si en algún momento se ha considerado la enseñanza trilingüe.

Procesos de enseñanza y aprendizaje

- A fin de evitar las políticas educativas como ideales que no facilitan el involucramiento y el trabajo de los actores, en especial de los docentes, es muy importante esclarecer los métodos de enseñanza y las didácticas así como la función de los libros escolares y de los libros de texto u otros materiales. Por ejemplo, se requiere aclarar qué rol juegan los “proyectos” pedagógicos en la enseñanza y el aprendizaje.

Formación y trabajo docente

- La formación de calidad de los maestros es un requisito para comprender la amplitud del problema educativo además de los aspectos metodológicos y didácticos de la enseñanza.
- Actualmente sigue predominando la tendencia hacia la formación normalista de los maestros y docentes. En este sentido, habrá que averiguar hasta qué punto la transformación de los Institutos Normales Superiores en Escuelas Superiores de Formación de Maestros significa un cambio cualitativo.

Bibliografía

Achá, B. Samuel
1959 *Proceso histórico de la educación boliviana. Ensayo crítico*. Sucre: Tupac Katari, Comité Pro Bodas de Oro de la Escuela Nacional de Maestros.

ACLO (Acción Cultural Loyola)
1973 *Sondeo cultural y socioeconómico de tres comunidades de la provincia de Yamparáez: Vila Vila, Pampa Yampara y Sotomayor*. Sucre: ACLO.

ACLO y CORDECH (Corporación de Desarrollo de Chuquisaca)
1975 *Estudio socioeconómico provincia Oropeza (Educación)*. Sucre: Ed. ACLO, CORDECH. (2 t.)

Adorno, Theodor
2003 *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu.
1998 *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.

Ainscow, Mel
2006 *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Alba, Armando
1947 *Discurso Inaugural del Primer Curso Rápido de Capacitación de Maestros, pronunciado por el Señor Ministro de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenas*. Cochabamba: Fénix.

Albó, Xavier
2000 *Iguales aunque diferentes*. La Paz: Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA).

1995 *Bolivia Plurilingüe. Guía para planificadores y educadores*. La Paz: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), CIPCA.
1986 "Khitipxtansa ¿Quiénes somos?". En: Briggs, L.T. *et al. Identidades andinas y lógicas del campesinado*. Lima: Mosca Azul Editores.
1977 *El futuro de los idiomas oprimidos en los Andes*. La Paz: CIPCA.

Albó, Xavier y Amalia Anaya
2003 *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: UNICEF, CIPCA.

Albó, Xavier y Barrios Raúl (comps.)
1993a *Violencias encubiertas en Bolivia. Cultura y política* (t. 1). La Paz: CIPCA y Aruwiyiri.
1993b *Violencias encubiertas en Bolivia. Coca, vida cotidiana y comunicación* (t. 2). La Paz: CIPCA y Aruwiyiri.

Albó, Xavier *et. al.*
1983 *Chukiyawu. La cara aymara de La Paz. III. Cabalgando entre dos mundos*. La Paz: CIPCA.

Alenda, Stéphanie
2000 "CONDEPA o el mito de Jach´a Uru". En: *Revista de la Coordinadora de Historia*. N° 4. La Paz.

Alfieri, Fiorenzo *et al.*
1995a *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad* (v. 1). Morata, Fundación Paideia.
1995b *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos* (v. 2). Morata, Fundación Paideia.

Aliaga, Ernesto
1940 *Planes para orientar la educación*. La Paz: Trabajo.
1942 *Cuadros de estadística escolar*. La Paz: Consejo Nacional de Educación.

Álvarez Plata, Federico
1954 *Informe Resumen de labores del Ministerio de Educación y Bellas Artes*. La Paz: Fénix.

Amadio, Massimo y Madeleine Zúñiga
1988 *La Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia. Experiencias y propuestas*. La Paz: UNICEF, UNESCO.

Angulo, José Félix y Nieves Blanco (comps.)
1994 *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.

Ansión, Juan *et al.*
1989 *La escuela en la comunidad campesina. Proyecto escuela, ecología y comunidad campesina*. Lima: Ministerio de Agricultura, Ministerio de Educación, FAO, COTESU.

Aparicio, Ruth G.
1973 *Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana. Normales urbanas del país*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Planeamiento Educativo.

Apple, W. Michael
1995 "La Política del saber oficial: ¿Tiene sentido un currículum nacional? (v. 1)". En: Alfieri, Fiorinzo *et al. Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad.* Madrid: Morata, Fundación Paideia.

Arce, José Antonio *et al.*
1979 *Originales del Proyecto de Código de la Educación Boliviana*. La Paz: Año de la Educación Boliviana.

Arellano, Antonio
2005 *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona: Anthropos.

Aries, Philippe
1973 *L'enfant et la Vie Familiale Sous l'Ancien Régime*. París: Seuil.

Arnold, Denise *et. al.*
1999 "Leer y escribir en aymara bajo la Reforma". En: *T´inkazos* (Revista). N° 3. La Paz: PIEB.

Arnold, Denise y Juan de Dios Yapita
2000 *El rincón de las cabezas*. La Paz: FHCE, UMSA, ILCA.

Astolfi, Jean Pierre y Michel Develay
1989 *La Didactique des Sciencies*. París: Presses Universitaires de France.

Baby-Collin, Virginie
2003 "Des usages de l'indianité à La Paz: Formas du métissage dans la ville". En: *Problèmes d´Amérique Latine*. N° 48. Printemps.

Balandier, Georges
1980 *Le pouvoir sur scène*. París: Fayard.
1967 *Anthropologie politique*. París: PUF.

Balderrama, Maritza; Elisa Saldías e Ivonne Nogales
1984 "Escuela y comunidad. Una propuesta hacia el cambio". En: *Estudios Educativos*. N° 18. La Paz: CEBIAE.

Ball, J. Stephen
1994 *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, Ministerio de Educación y Cultura.

Baudelot, Christian y Roger Establet
1989 *Le niveau monte*. París: Seuil.

Baudrillard, Jean
1974 *Crítica de la economía política del signo*. México D. F.: Siglo XXI.
1970 *La sociedad de consumo*. México D. F.: Siglo XXI.
1969 *El sistema de los objetos*. México D. F.: Siglo XXI.

Banks, Olive
1983 *Aspectos sociológicos de la educación*. Madrid: Narcea.

Baptista G., Mariano
1973a *Salvemos a Bolivia de la escuela*. La Paz: Los Amigos del Libro.
1973b *La Educación como forma de suicidio nacional*. La Paz: Camarlinghi.
1974 *Analfabetos en dos Culturas*. Cochabamba: Los Amigos del Libro.

Bardina, Juan
1917 *Arcaismo de la Misión Belga*. La Paz: Tip. América.

Barnadas, Josep; Guillermo Calvo y Juan Ticlla
2002 *Diccionario histórico de Bolivia* (t. 1 y t. 2). Sucre: Tupaj Katari.

Barragán, Rossana
2000 "Tramas, dramas. Epopeyas y mitos en las historias bolivianas del siglo XIX". En: *Historias* (Revista de la Coordinadora de Historia). N° 4.

Barral, Rolando Z.
2004 *Más allá de la Reforma Educativa. Propuesta desde la patria, la comunidad y la práctica*. La Paz: Ayni Ruway.

Barrón, J. e I. Goudsmit
1998 "Migración definitiva: Hacerse la vida". En: Zoomers *et al*. *Estrategias Campesinas en el Surandino de Bolivia*. La Paz: Plural, KIT, SUR, CEDLA.

Bateson, Gregory
1984 *La nature et la pensée*. París: Seuil.

Bateson, Gregory *et al.*
1981 *La nouvelle communication*. París: Seuil.

Bateson, Gregory y Mary Catherine Bateson
2000 *El temblor de los ángeles. Epistemología de lo sagrado*. Barcelona: Gedisa.

Baudrillard, Jean
1970 "La Moral des objets. Function, signe et Logique de classe". En: *Communications*. N° 13.

Bejarano, María René *et al.*
2006 *Rol y potencialidad de la descentralización en educación en Bolivia*. La Paz: Embajada Real de los Países Bajos, SNV.

Benn Michaels, Walter
2009 *La diversité contre l´égalité*. París: Raisons d´agir.

Berger, Peter L. y Thomas Luckmann
1991 *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Bernstein, Basil
1975 *Langage et Classes Sociales*. París: Minuit.
1971 "On the classification and framing of educational knowledge". En: *Knowledge an Control. New Directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier-Macmillan.

Blanco y Sánchez, Rufino
1900 *Escuelas graduadas. Monografía pedagógica*. La Paz: Talleres Tipográficos Lit. Ayacucho.

Bloch, Marc
1982 *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bloch, Marianne; Holmlund Kerstin y Popkewitz Thomas (eds.)
2003 *Governing Children, Families and Education. Restructuring the Welfare State*. New York: Palgrave and Macmillan.

BM (Banco Mundial)
2007 *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una agenda para la educación secundaria*. Colombia: Mayol Ediciones.

Boltanski, Luc
1971 "Les Usages Sociaux du Corps". En: *Annales: Économies Sociétés Civilisations*. N° 1.

Bourdieu, Pierre
2003 *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Aurelia - Rivera.
1984 *Homo academicus*. París: Minuit.
1980a *Questions de Sociologie*. París: Minuit.
1980b "El racismo de la inteligencia". En: *Questions de sociologie*. París: Minuit.

Bowles, Samuel y Herbert Gintis
1986 *La Instrucción escolar en la América capitalista*. México D. F.: Siglo XXI.

Braslavsky, P. Berta
2005 *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
2003 *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
1994 "La escuela como espacio de dominio de la lectura y la escritura". En: *Propuesta Educativa*. Año 5. N° 11.
1992 *La escuela puede*. Buenos Aires: Aique.

Braslavsky, P. Berta *et al.*
1995 "La lectoescritura inicial: Ensayo de un paradigma didáctico". En: *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. N° 19.

Briggs, Lucy Therina *et al.*
1986 *Identidades andinas y lógicas del campesinado*. Lima: Mosca Azul Editores.

Cajías, Beatriz
1998 "1955: De una educación de castas a una educación de masas". En: *Ciencia y Cultura*. N° 3. La Paz.

Calla, Andrés *et al.*
2010 *La despolitización de la raza*. La Paz: Universidad de la Cordillera-Observatorio del racismo.

Callirgos, Juan Carlos
2003 "*Educación bilingüe intercultural y percepciones y conflictos causados por la discriminación racial y étnica*" (Documento marco de investigación). La Paz: CARE.

Calvimontes, Leónidas
1932 *Ensayo de práctica del Sistema Cousinet en la Escuela Experimental "Agustín Aspiazu"*. La Paz: Imp. Renacimiento.

Camacho, P. Alfonso; P. Jorge Rivera *et al.*
1991a *Estatutos educativos y modelos pedagógicos en Bolivia (Período 1825-1900)* (t. 1). Cochabamba: Centro de Investigación y Capacitación Sindical (CICS).

1991b *Estatutos educativos y modelos pedagógicos en Bolivia (Período 1900-1952)* (t. 2). Cochabamba: Centro de Investigación y Capacitación Sindical (CICS).
1991c *Estatutos educativos y modelos pedagógicos en Bolivia (Período 1952-1985)* (t. 3). Cochabamba: Centro de Investigación y Capacitación Sindical (CICS).

Campuzano, Severino
1899 *La regeneración de Bolivia. Cómo debemos entenderla*. La Paz: Taller Tipo-Litográfico.

Canto-Sperber, Monique
1996 *Dictionnaire d'éthique et philosophie morale*. París: Presses Universitaires de France.

CARE-Bolivia
2004a *Guía para sistematizar los datos*. La Paz: CARE-Bolivia.
2004b *Base de datos recogidos en Potosí, La Paz y El Alto*. La Paz: CARE-Bolivia.
2003 *Educación bilingüe intercultural y percepciones y conflictos causados por la discriminación racial y étnica*. La Paz: CARE-Bolivia. (Documento de trabajo).

Carnoy, Martín
1985 "L'économie politique de l'éducation". En: *Revue Internationale des Sciences Sociales*. Vol. XXXVII, N° 2. París: UNESCO, Érès.
1977 *La educación como imperialismo cultural*. México D.F.: Siglo XXI.

Carranza, Jaime
1959 *Guía experimental para la educación*. La Paz: Imp. Editora Universo.

Carranza Siles, Luis
2010 *Fundamentos filosóficos de la educación*. La Paz: Librería Editorial GUM.

Carter, E. William y P. Mauricio Mamani
1989 *Irpa Chico. Individuo y comunidad en la cultura aymara*. La Paz: Juventud.

Castro, Mario
2007 "La educación escolar en la elite paceña y la vida de estudiante a fines del siglo XIX". En: *Historia*. N° 30. La Paz: Carrera Historia-UMSA.

Cazden, B. Courtney
1997 "El discurso del aula". En: Wittrock, C. Merlín. *La Investigación de la Enseñanza* (t. 3). Barcelona: Paidós-Educador.
1995 "La lengua escrita en contextos escolares". En: Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez (comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Madrid: Siglo XXI.
1991 *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia.

Ceceña, Ana Esther
2006 "Sujetizando el objeto de estudio, o de la subversión epistemológica como emancipación". En: Ceceña, Ana Esther (coord.). *Los desafíos de las emancipaciones en contextos militarizados*. Buenos Aires: CLACSO.

CEDLA (Centro de Estudios para el Desarrollo Laboral y Agrario)
1994 *La alfabetización en Bolivia. Situación actual y perspectivas*. La Paz: ILDIS-Embajada de España.

CEDLA e ILDIS (Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales)
1995 *Informe Social Bolivia 2*. La Paz: CEDLA, ILDIS.
1994 *Informe Social Bolivia 1*. La Paz: CEDLA, ILDIS.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe)
1992 *Educación y conocimiento. Eje de Transformación Productiva con Equidad*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.

CIDES-UMSA (Postgrado en Ciencias del Desarrollo de la Universidad Mayor de San Andrés)
2001 *Investigación cualitativa sobre el acceso y permanencia de los niños rurales en la escuela*. Departamento de La Paz (Informe final). La Paz: CIDES-UMSA.

Chapoulie, Jean Michel
1979 "La Compétence Pédagogique des Professeurs comme enjeu des conflits". En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 30.

1974 “Le corps professoral dans la structure de classe”. En: *Revue Française de Sociologie (RFS)*. Vol. XV.
1973 “Sur l’analyse sociologique des groupes professionnels”. En: *Revue Française de Sociologie (RFS)*. Vol. VIX. París.

Chávez, O. Rafael
1939 *La Reforma Educacional en Bolivia*. Sucre: Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca (USFXCH).

Chávez Taborga, César
1953 *Doctrina y práctica de la Escuela Única*. Sucre: Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca (USFXCH).

Chervel, André
1988 “Histoire des Disciplines Scolaires: Réflexions sur un Domaine de Recherches”. En: *Histoire de l’Éducation*. Vol. II. N° 38.

Chevallard, Yves y M. Alberta Joshua
1991 *La Transposition Didactique. Du Savoir Savant au Savoir Enseigné*. París: Sauvage.

Chomsky, Noam
1965 *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.

Choque, Roberto
1994 “La problemática de la educación indigenal”. En: *DATA* (Revista). N° 5. La Paz: Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos (INDEAA).
1992 “La Escuela Indigenal: La Paz (1905-1938)”. En: Choque, R. *Educación Indígena*. La Paz: Aruwiyiri.

Choque, Roberto *et. al.*
1992 *Educación Indígena*: *¿Ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiyiri.

Choque, Roberto y Cristina Quisbert
2006 *Educación indigenal en Bolivia*. La Paz: Edobol.

Ciscar, Concepción y M. Esther Uria
1988 *Organización escolar y acción directiva*. Madrid: Narcea.

Clastres, Pierre
1992 *Mythologie des indians Chulupi*. París: Bibliothèque de l’Ecole des Hautes Etudes.
1980 *Recherches d’anthropologie politique*. París: Seuil.
1974a *Le Grand Parler. Mythes et chants des Indiens Guarani*. París: Seuil.
1974b *La Societé contre l’État*. París: Minuit.
1972 *Chronique des indiens Guayaki*. París: Plon.

Claure, Karen
1989 *Escuelas indigenales*. La Paz: Hisbol.

Claure, Toribio
1949 *Una Escuela rural en Vacas*. La Paz: Don Bosco.

COB (Central Obrera Boliviana)
1989 *Proyecto Educativo Popular*. La Paz: OFAVIM.

Coll, César *et al.*
1996 “Actividad conjunta y habla: Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa”. En: Fernández, B. Pablo y Ángeles Melero. *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
1992 *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Comisión de la Reforma Educacional
1953 *Documentos preliminares de la Comisión de la Reforma Educacional*. La Paz: Artística S.A.

Comisión Episcopal de Educación
1996 “Interculturalidad”. En: *YUYAYNINCHIK* (Revista del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe). Año 3. N° 3. PEIB y CEE.

Comité Permanente de Defensa de los Intereses de Chuquisaca
1946 *¿Por qué Chuquisaca defiende a la Escuela Nacional de Maestros?* Sucre: Comité Permanente de Defensa de los Intereses de Chuquisaca.

CONAMAQ (Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu) *et al.*
2004 *Por una educación indígena originaria*. Santa Cruz: s.d.

Condemarín, Mabel *et al.*
1995 *Taller de Lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.

Condorcet, Marie-Jean-Antoine Nicolas de Caritat (marqués de)
2001 *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata.

Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB)
1983 *Plan Global de Reestructuración del Sistema de Educación Rural*. Tarija: CONMERB.

Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB)
2005 *Pachakuti educativo*. La Paz: CSUTCB.
1991 "*RAYMI 15: Hacia una educación intercultural bilingüe"*. La Paz: Centro Cultural Jayma.

Consejo Nacional de la Educación
1940 *El estado de la Educación Indigenal en el país*. La Paz: Renacimiento.

Contreras, Manuel
1999 *Bolivia en el siglo XX. La formación de la Bolivia contemporánea*. La Paz: Harvard Club de Bolivia.
1998 "La Reforma Educativa". En: Fundación Milenio. *Las Reformas Estructurales en Bolivia*. La Paz: Fundación Milenio.

Contreras, Manuel y María Luisa Talavera
2004 *Examen parcial. La Reforma Educativa boliviana 1992-2002*. La Paz: PIEB, ASDI.

Cook-Gumperz, Jenny
1988 *La construcción social de la Alfabetización*. Barcelona: Paidós, MEC.

Cottle, Patricia y Carmen Beatriz Ruiz
1993 "La violenta vida cotidiana". En: Albó, Xavier y Raúl Barrios (comps.). *Violencias encubiertas en Bolivia. Coca, vida cotidiana y comunicación*. La Paz: CIPCA y Aruwiyiri. (t. 2)

Coulon, Alain
1987 *L'ethnométhodologie*. París: Universitaires de France.

Coulon, Alain; Angela Cunha Neves *et al.*
1990 *Sociologie de l'Éducation*. París: L'Harmattan.

Crozie, Michel y Friedberg, Erhard
1981 *L'Ateur et le Systéme*. París: Seuil.

De Certeau, Michel
1978 *L'ècriture de l'histoire*. París: Gallimard.

Demélas, Marie Danielle
1992 *L'invention politique. Bolivia, Equateur, Pérou au XIXe Siècle*. París: Recherche sur les Civilisations.

De Sousa Santos, Boaventura
2010 *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. La Paz: Plural, CESU-UMSS.
2008a *Pensar el Estado y sociedad: desafíos actuales*. La Paz: Muela del Diablo, CLACSO, CIDES-UMSA.
2008b *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: Plural, CLACSO.
2005 *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.

Derouet, Jean Louis
1987 *Construire un collège*. París: Ministère de l'Éducation nationale.

Derrida, Jacques
1997 *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires: Manantial.

Descola, Philippe; Jacques Hamel y Pierre Lemonnier
1999 *La production du social. Colloque de Cericy. Autour de Maurice Godelier*. París: Fayard.

Díaz, B. Ángel
1995 *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.

Dieckhoff, Alain
2004 *La constellation des appartenances. Nationalisme, libéralisme et pluralisme*. París: Presses de Sciences Po.

1962 "Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina". *La Educación*, N° 25-26 (Washington).

Donoso, T. Vicente
1946 *Filosofía de la Educación Boliviana*. Buenos Aires: Atlántida.
1940 *El estado actual de la Educación Indigenal en Bolivia.* (Informe del Vicepresidente del Consejo Nacional de Educación). La Paz: Renacimiento.
1930 *Proyecto de Estatuto para la organización de la Facultad de Ciencias Pedagógicas*. Sucre: Tip. Salesiana.
1957 "Hacia la creación de la pedagogía nacional". En: *Cordillera* (Revista Boliviana de Cultura). La Paz: Ministerio de Educación-Departamento de Publicaciones y Difusión Cultural.

Dosse, François
2002 "L'art du detournement. Michel de Certeau entre stratégies et tactiques". En: *Esprit*. N° 283.

Douglas, Mary
1996 *Cómo piensan las instituciones*. Madrid: Alianza Editorial.
1966 *De la soillure: essai sur les notions de pollution et de tabou*. París: F. Maspero.

Dubar, Claude
1996 *La Socialisation*. París: Armand Colin.

Dubet, François
1992 *Les Lycéens*. París: Seuil.

Dumont, Louis
1992 *Homo Hierarchicus. Le système des castes et ses implicactions*. París: Gallimard/Tel.

Durán, Benedicto
s. d. *Los complejos en la organización escolar.* Sucre: Charcas, Escuela Nacional de Maestros.

Durkheim, Émile
1991 *La educación moral*. México: Colofón.
1990 *L'Évolution Pédagogique en France*. París: Quéadrige-Presses Universitaires de France.

Eco, Umberto
2005 *La búsqueda de la lengua perfecta*. Barcelona: Crítica.

Elias, Norbert
1994 *Conocimiento y poder*. Madrid: Ediciones la Piqueta.
1982 *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.

Elmore, Richard F. *et al.*
1996 *La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la Reforma Educativa*. México: Fondo de Cultura Económica.

Equipo de Apoyo Técnico a la Reforma Educativa (ETARE)
1993a *Dinamización Curricular. Lineamientos para una Política Curricular*. La Paz: ETARE.
1993b *Reforma Educativa (Propuesta)*. La Paz: ETARE.
1993c *La educación intercultural bilingüe: De la experimentación a la institucionalización y generalización*. La Paz: ETARE.

Escobari de Querejazu, Laura
2009 *Mentalidad social y niñez abandonada*. La Paz, 1900-1948. La Paz: Plural.

Escuder, Juan M. (ed.)
1999 *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.

Escuela de Antropología Aplicada
2000 *Diálogo intercultural*. Quito: Abya-Yala.

Escuela Nacional de Maestros
1959 *Bodas de Oro. Documentos*. Sucre: Escuela Nacional de Maestros.

Esland, G. M.
1971 "Teaching and learning as the organization of knowledge". En: Young, Michael. *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier-Macmillan.

Evans-Pritchard, Edward Evan
1937 *Les Nuer. Description des modes de vie et des institutions politiques d'un peuple nilote*. París: Gallimard.

Fanon, Frantz
2007 *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: FCE.

Federación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia
1979 *Código de la Educación Boliviana*. La Paz: Federación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia.
1979 *Reglamento del Escalafón Nacional*. Federación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia.

Fell, Eve-Marie
1996 "Warisata y la irradiación del Núcleo Escolar Campesino en los Andes (1930- 1960)". En: Gonzalbo y A. Pilar. *Educación Rural e Indígena en Iberoamérica*. México: Colegio de México y Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Fermoso, Ponciano
1994 *Pedagogía social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.

Filloux, Jean-Claude
1974 *Du contrat pédagogique. Le discours de l'école*. París: Dunod.

Finot, Enrique
1917 *Historia de la Instrucción Pública en Bolivia* (1ra. Parte). La Paz: s.d.

Forquin, Jean-Claude
1989 *École et Culture. Le Point de Vue des Sociologues Britaniques*. Bruselas: De Boeck.
1991a "Justification de l'Enseignement et Relativisme Culturel". En: *Revue Française de Pédagogie*. N° 97.
1991b "Savoirs scolaires, Contraintes Didactiques et Enjeux Sociaux". En: *Sociologie et Sociétés*. Vol. XXIII. N° 1.

Fortes, Meyer y E. E. Evans-Pritchard
1940 *African Political Systems*. Londres: Oxford University.

Fortún, J. Elena
1973 *Educación y desarrollo rural*. México: Instituto Indigenista Interamericano.

Foucault, Michel
2007 *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
2005 *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal.
2004 *Philosophie. Anthologie*. París: Gallimard.
1996 *Genealogía del racismo*. La Plata: Altamira.
1981 *L'histoire de la sexualité 1. La volonté de savoir*. París: Gallimard.
1984 *L'histoire de la sexualité 2. L'usage des plaisirs*. París: Gallimard.
1975 *Surveiller et punir*. París: Gallimard.

Freire, Paulo
2008 *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
2002 *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Frontaura Argandoña, María
1932 *Hacia el futuro indio. Educación e indios*. La Paz: Intendencia General de Guerra.

Fullan, Michael
2005 *International Handbook of Educational Change. Fundamental Change*. Países Bajos: Springer.

Fuller, Norma (ed.)
2005 *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Fundación Konrad-Adenauer e Instituto de Estudios Social Cristianos
2005 *Universidad y desarrollo regional*. Lima: Fundación Konrad-Adenauer.

Gadamer, Hans-Georg
2010 *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
2007 *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.

Garcés, Fernando
2005 *De la voz al papel. La escritura quechua del periódico Conosur-Ñawpaqman*. La Paz: CENDA, Plural.
2009 "De la interculturalidad como armónica relación de diversos a una interculturalidad politizada". En: Viaña, Jorge *et al*. *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el*

debate. La Paz: Convenio Andrés Bello (CAB), Instituto Internacional de Integración (III).

Gauchet, Marcel
2005 *La condition politique*. París: Gallimard-Tell.

Gehain, Adhémar (director)
1919 *¡Adelante! Revista Pedagógica*. Año III, N° 19. Sucre: Taller Tipográfico de Darío N. Pórcel.

Geller, Ernest
1991 *Naciones y nacionalismo*. México: Patria, Alianza Editorial.

Getino, C. Elena
1989 *Bolivia: Influencia de las transformaciones sociopolíticas en la educación*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Facultad de Letras, Departamento de Ciencias de la Educación.

Giebel, Flonian y Álvarez, V.
1945 *Libro de lectura: Hacia la Cumbre*. La Paz: Tip. Salesiana.

Gimeno Sacristán, José (comp.)
2010 *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, José y A. I. Pérez Gómez
1995 *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
1989 *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Giroux, Henry
2001 *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: GRAO.
1997 *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
1995 *Teoría y Resistencia en Educación*. México: Siglo XXI.
1990 *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Gobierno Municipal de Chayanta
2008 *Plan de Desarrollo Municipal Chayanta 2008-2013*. Chayanta: GMCH.

Gobierno Municipal de La Paz
2001 *Plan Estratégico 2000-2004*. La Paz: GMLP.

Gobierno Municipal de Llallagua
2003 *Plan de Desarrollo Municipal (PDM) 2003*. Llallagua: GMLL.

Gobierno Municipal de Potosí
2000 *Plan de Desarrollo Municipal Potosí 2000-2004*. Potosí: GMP.

Godelier, Maurice
1986 *La producción de grandes hombres. Poder y dominación masculina entre los Baruya de Nueva Guinea*. Madrid: Akal-Universitaria.
1978 "Pouvoir et Langage". En: *Communications*, N° 28.

Goffman, Erving
1975 *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. París: Minuit.
1974 *Les rites d'interaction*. París: Minuit.
1973 *La mise en scène de la vie quotidienne* (2 t.). París: Minuit.

Gómez Buendía, Hernando
1998 *Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Bogotá: PNUD, Tercer Mundo editores.

González, Alcantud
2007 "La antropología política". En: Lison, Tolosana. *Introducción a la antropología social y cultural. Teoría, método y práctica*. Madrid: Akal.

Goodson, Ivor
1993 *School Subjects and Curriculum Change*. London: The Falmer Press.

Goody, Jack
1986 *La Raison Graphique. La Domestication de la Pensée Sauvage*. París: Minuit.

Gras, Alain
1976 *Sociología de la Educación: Textos fundamentales*. Madrid: Narcea.

Gruner, Wolf
2000 "Un mito enterrado: La función de la República de Bolivia y liberación de los indígenas". En: *Historias* (Revista de la Coordinadora de Historia). N° 4. La Paz.

Guarros Pallás, Amador
2005 *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Pirámide.

Guillén, Alfredo (coord.)
1945 *Utama*. La Paz: Gisbert y Casanovas.

Gutiérrez Martínez, Daniel
2008 "Revisitando el concepto de etnicidad: a manera de introducción". En: Gutiérrez Martínez, Daniel y Helene Balslev Clausen (coords.). *Revisitar la etnicidad. Miradas cruzadas en torno a la diversidad*. México: Colegio de Sonora, Siglo XXI.

Guzmán, Felipe
1910 *La educación del carácter nacional*. La Paz: Imp. Velarde.

Habermas, Jürgen
1998 *L'intégration républicaine. Essais de théorie politique*. París: Fayard.

Halconruy, René
1980 *Georges Rouma*. Sucre: Universidad M.R. y Pontificia de San Francisco Xavier.

Hargreaves, Andy (comp.)
2003 *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.

Herbert Mead, Georges
1982 *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.

Hornberger, Nancy
1989 *Haku Yachaywasiman: la educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. Puno: Programa de Educación Bilingüe de Puno.

Hosbwaum, Erick
2009 "Nacionalismo y nacionalidad en América Latina". En: Sandoval, Pablo. *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/sobre América Latina*. Lima: IEP-SEPHIS.

Hylton, Forrest *et al*.
2003 *Ya es otro tiempo el presente*. La Paz: Muela del Diablo.
2004 "El federalismo insurgente: una aproximación a Juan Lero, los comunarios y la Guerra Federal". En: *T´inkazos*. La Paz: PIEB.

IFEA (Instituto Francés de Estudios Andinos)
2005 *Participación política, democracia y movimientos indígenas en los Andes*. La Paz: PIEB-IFEA y Embajada de Francia en Bolivia.

ILDIS (Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales)
2005 *Visiones indígenas de descentralización*. La Paz: ILDIS.
1996 *Aspectos sociales de diez años de Ajuste Estructural*. La Paz: ILDIS.
1994 *Reflexiones sobre la reforma educativa. Foro económico 35*. La Paz: ILDIS.

ILDIS y CEDLA (Centro de Estudios para el Desarrollo Laboral y Agrario)
1995 *Diez años de Ajuste Estructural*. Informe social 2. La Paz: ILDIS, CEDLA.

INE (Instituto Nacional de Estadística)
2001 *Bolivia características de la población*. La Paz: INE.

INE; COSUDE y CID
2000 *Bolivia. Un mundo de potencialidades. Atlas estadístico de municipios*. La Paz: INE, COSUDE, CID.

INE; UNFPA y VAIPO
(s.f.) "*Bolivia: características sociodemográficas de los indígenas*". La Paz: INE, UNFPA y VAIPO.

Ipiña, M. Enrique
1989 *Informe final (Ministro de Educación y Cultura)*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.

Irurozqui, Martha
1994 *La armonía de las desigualdades. Elites y conflictos de poder en Bolivia 1880-1920*. Cusco: Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

Jaulin, Carmen
2007 *La competencia profesional*. Madrid: Síntesis.

Jhonsen Borre, Egil
1996 *Libros de texto en el caleidoscopio*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Jolibert, Josette (coord.)
1994 *Formar niños productores de textos*. Santiago: Dolmen.
1993 *Formar niños lectores de textos*, Ciclo II. Santiago: Dolmen.

Kahn Pierre, Ouzoulias André y Thierry Patrick
1990 *L'éducation. Approches philosophiques*. París: Presses Universitaires de France.

Kant, Emmanuel
1985 *Critique de la faculté de juger*. París: Gallimard.
1986 *Fondements de la métaphysique des mœurs*. París: Delagrave.

Karabel, J. y A. H. Halsey
1977 *Power and Ideology in Education*. Nueva York: Oxford University Press.

Keddie, N.
1971 "Classroom knowledge". En: Young, Michael. *Knowledge and Control. New directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier-Macmillan.

Kelly, A. V.
1989 *The curriculum. Theory and practice*. Londres: Chapman Publishing Ltd.

King, Ronald
1983 *The Sociology of School Organization*. London: Methuen.

Kirk, Gordon
1986 *El currículum básico*. Madrid: Paidós.

Klein, S. Herbert
1996 *Historia de Bolivia*. La Paz: Juventud.
1968 *Orígenes de la Revolución Nacional Boliviana. La crisis de la generación del Chaco*. La Paz: Juventud.

Kleinman, Arthur
2002 "Santé et stigmate". En: *Actes de la recherche en sciences sociales*. N° 143.

Kliebard, M. Herbert
1995 *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*. Nueva York: Routledge.

Küper, Wolfgang
1993 "Pedagogía Intercultural Bilingüe". En: *Fundamentos de la educación bilingüe. Serie pedagogía y didáctica*. Quito: Abya Yala. (t. v)

Lakatos, Imre
1983 *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.

Landa, Luis
1932 *Hacia la universidad nueva*. La Paz: Renacimiento.

Lander, Edgardo
2000 *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.

Larson, Brooke
2007 *Pedagogía nacional, resistencia andina y lucha por la cultura pública. Bolivia, 1900-1930*. (Documento de Trabajo). La Paz: CIDES.
2004 "Capturando cuerpos, corazones y mentes del indio: La generación política de la reforma rural de la escuela en Bolivia, 1910-1952". En: *Decursos. Revista de Ciencias Sociales*. Año VI, N° 12. Cochabamba: CESU-UMSS.

Layrana, S. Julio
1940 *La Reforma de la Educación Secundaria en Bolivia*. Santiago de Chile: El Imparcial.
1939 *El ideario boliviano. Libro de lectura corriente*. La Paz: Arno Hermanos.

Lema, P. Vicente
1985 *Educación boliviana: Perfil y futuro*. La Paz: Amigos del Libro.

Lévi-Strauss, Claude
1987 *Race et histoire*. París: Folio-Essais.

Liston, D. P. y K. M. Zeichner
1993 *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Lomnitz, Claudio
2009 "Nacionalismo como un sistema práctico". En: Sandoval, Pablo. *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/sobre América Latina*. Lima: IEP-EPHIS.

López, Luis Enrique
2005 *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB-Andes, Plural.
1996 "Donde el zapato aprieta: Tendencias y desafíos de la Educación Bilingüe en el Perú". En: *Revista Andina*. Año 14. N° 2. Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas.
1994 "La Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia: Ámbito para el ejercicio de los Derechos Lingüísticos y Culturales Indígenas". En: *DATA*. N° 5. La Paz: Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos (INDEAA).
1989 "El Proyecto de Educación Bilingüe en Puno". En: *Revista Peruana de Ciencias Sociales*. Vol. 1, N° 3.

López, Luis Enrique (ed.)
2009 *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. La Paz: Plural.

López Segrera, Francisco
2006 *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudio de casos*. Buenos Aires: CLACSO.

Lorini, Irma
2006 *El nacionalismo en Bolivia de la pre y posguerra del Chacho (1910-1945)*. La Paz: Plural.

Loureiro, Carolina
1999 "La cédula de identidad: un nuevo mecanismo de estratificación social". En: *Historias* (Revista de la Coordinadora de Historia) N° 3. La Paz.

Ludovico, María
1946 *Manual de educación moral y religiosa* (Catecismo de la Profesión Cristiana Para Cuarto Año de Primaria). Lima: Scheuch.

Luykx, Aurolyn
1993 *The Citizen Factory: Language, Labor and Identity in Bolivian Rural Teacher Education* (Disertación Doctoral). Austin: University of Texas at Austin.

Luzuriaga, Lorenzo
1961 *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.

Magendzo, Abraham
2008 *Dilemas del currículum*. Santiago de Chile: Lom.
2006 *Educación en Derechos Humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile: Lom.

MAIPO (Ministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios)
2005a *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo*. La Paz: MAIPO.
2005b *Compendio de Legislación Indígena*. La Paz: MAIPO.

Mair, Lucy
1998 *Introducción a la antropología social*. Madrid: Alianza Editorial.

Mallart, C. José
1935 *La Educación Activa*. Barcelona: Labor.

Mamani, C. Humberto
1992 "La Educación India en la visión de la sociedad criolla: 1920-1943". En: Choque R. *Educación Indígena*. La Paz: Aruwiyiri.

Marchesi, Álvaro y Carlos Hernández Gil (coords.)
2003 *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.

Martínez, Françoise
2000 *Qu´ils soient nos semblables, pas nos égaux. L'école bolivienne dans la politique de* "*régénération nationale*" *1898-1920* (Tesis Doctoral). Tours: Université de Tours.
1999 "Que nuestros indios se conviertan en pequeños suecos. La introducción de la gimnasia en la escuela boliviana". En: *Bulletin de l'Institut Français d´Études Andines,* 3. Tomo 28. Lima: IFEA.

Martínez, P. Juan Luis
1988 *Políticas educativas en Bolivia 1950-1988*. La Paz: CEBIAE.

Martínez Bonafé, Jaume
2002 *Políticas del libro de texto*. Madrid: Morata.

Mato, Daniel
2008 *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.

Mayol, Pierre
2002 "Michel de Certeau, l'historien et la culture ordinaire". En: *Esprit*. N° 283.

McKenzie, D. F.
2005 *Bibliografía y sociología de los textos*. Madrid: Akal.

McLaren, Peter
1997 *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.

Medrano, J.
1952 "La Reforma Educacional en Bolivia". En: *Problemas Nacionales*. Primera Serie. Potosí: s.d.

Mendieta Parada, Pilar
1999 "La visión del otro: el Congreso Indigenal de 1945 en la ciudad de La Paz". En: *Historias*. (Revista de la Coordinadora de Historia). N° 3. La Paz.

Mendoza, Jaime
1927 *El niño boliviano*, Sucre: s. d.

Mercer, Neil
1997 *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

Merleau-Ponty, Maurice
2002 *El mundo de la percepción. Siete conferencias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Mettewie, Enrique
1930 *Labor. Órgano de la Mutual de Maestros*. Año I, N° 3, Cochabamba: s. d.

Ministerio de Desarrollo Humano – Secretaría Nacional de Educación (MDH-SNE)
1996a *Quillqakamana. 3 ñiqi. Qallariy yanapaq p'anqa. Qullasuyo-Chukiyawu*. La Paz: MDH-SNE.
1996b *Nuevos Programas de Estudio* (Reforma Educativa). La Paz: MDH-SNE.
1996c *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*. La Paz: MDH-SNE.
1995a *Guía Didáctica de Lenguaje*. La Paz: MDH-SNE.
1995b *Organización Pedagógica*. La Paz: MDH-SNE.

Ministerio de Educación (Bolivia)
2009a *Estadísticas educativas*. La Paz: Ministerio de Educación.
2009b *Encuentro Nacional especializado de construcción del diseño curricular de formación de maestros del Sistema Educativo Plurinacional. Propuesta de diseño curricular de formación de maestros*. Sucre: Ministerio de Educación.
2004a *La educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados*. La Paz: Ministerio de Educación.
2004b *La educación en Bolivia. Estadísticas Municipales*. La Paz: Ministerio de Educación.
2004c *Programa Operativo Multianual (POMA) 2004-2008*. La Paz: Ministerio de Educación.
2004d *Estrategia de la Educación Boliviana 2004-2015*. La Paz: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indigenales (Bolivia)
1962 *Primer Seminario Nacional de Educación Normal y Mejoramiento Docente*. La Paz: Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indigenales.
1958a "Una Política Educativa". En: *MINKHA* (Revista de Estudios Pedagógicos). 1er. Trimestre. La Paz: Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indigenales.
1958b "Calidad literaria de un texto de lectura". En: *MINKHA* (Revista de Estudios Pedagógicos). 1er Trimestre. La Paz: Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indigenales.
1948 *Programas Escolares Graduados para Ciclo Primario*. La Paz: Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indigenales.
1947a *Escuela Nacional de Maestros*. *Prospecto de admisión*. Sucre: Charcas.
1947b *Guía Didáctica para uso de láminas murales y cartillas manuales de alfabetización*. La Paz: Don Bosco.
1947c *Tercer Congreso Nacional de Maestros*. La Paz: Universo.
1946a "Las pruebas de inteligencia en Bolivia". En: *Boletín N° 2*. La Paz: Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indigenales.
1946b *Reglamento General de las Escuelas Graduadas para Ciclo Primario*. La Paz: Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indigenales.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECyD-Bolivia)
2001 *Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas*. La Paz: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación y Asuntos Indigenales (Bolivia)
1938 *Programas Escolares Graduados y Reglamentos para Escuelas*. La Paz: Fénix.
1937 *Orientación agrícola de las escuelas indigenales: Respuesta a las observaciones de la Sociedad Rural Boliviana*. La Paz: Fénix.
1936 *La cooperación del pueblo a la Instrucción Pública: Decreto Ley de 18 de agosto, Decreto Reglamentario de 17 de septiembre de 1936*. La Paz: Imp. Intendencia General de Guerra.

Ministerio de Educación y Cultura (MEC-Bolivia)
1993 *Muju* (texto escolar). La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
1988a *Diagnóstico del sistema nacional de Educación Normal*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.

1988b *Reforma a la Educación* (Libro Rosado). La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
1987 *Reforma a la Educación* (Libro Blanco). La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
1985 *Estudio y análisis de la racionalización del sistema y estructura educativos. Revisión y evaluación de Planes y Programas de Estudio* (Informe de Comisión). La Paz: Ministerio de Educación y Cultura, UNESCO.
1979 *Programas de Educación Primaria Rural y Urbana*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
1978 *Educación Rural Integrada y Universidad Rural* (Tomo I). La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
1976a *Revista Nacional de Cultura*. Año 10. N° 4. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
1976b *Programas de Educación Primaria. Ciclo Básico: Primero, Segundo y Tercer Grado*. La Paz: Don Bosco.
1975 *Ley de Escuelas Normales de Bolivia*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
1974 *Anteproyecto del Plan Boliviano de Desarrollo Educativo*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
1973a *Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana*. *Nivel Primario* (Parte Cualitativa). La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
1973b *Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana*. *Nivel Primario* (Parte Cuantitativa). La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
1973c *Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana*. *Normal Rural*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
1973d *Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana*. *Normales Urbanas del país*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
1973e *Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana*. *Conclusiones y Recomendaciones*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
1972 *Manual de consulta para maestros Bolivianos*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
1970 *Política Educativa, Cultural y Científica del Gobierno Revolucionario de Bolivia*. La Paz: Agramonte.

Ministerio de Educación y Culturas (Bolivia)
2008 *Compilado de documentos curriculares. 1er Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional. Juntos en la construcción del nuevo currículo (17 al 21 de noviembre)*. La Paz: MEC.

Ministerio de Instrucción Pública (Bolivia)
1907 *Plan de Estudios y Programas de Segunda Enseñanza*. La Paz: Ministerio de Instrucción Pública.

Ministerio de Instrucción Pública y Agricultura (Bolivia)
1931 *Estatuto de la Educación Pública*. La Paz: Ministerio de Instrucción Pública y Agricultura.

Molina, C. Lionel
1944 *Contenido Orgánico de Nuestra Educación Pública*. La Paz: Universo.

Montero, Benicio
1945 *Historia de Bolivia, la primera infancia del niño boliviano*. Potosí: Imp. Escuela Industria.

Niño de Guzmán, Q. Jaime
1977 *Dinámica educativa y desarrollo*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico)
1991 *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós, MEC.
2006 *Imaginar escenarios, repensar la educación*. Bogotá: Mayol Ediciones.

OCDE y CERI (Centro para la Investigación e Innovación en Educación)
1994 *La qualité de l'enseignement*. París: OCDE.

Pajuelo, Ramón y Pablo Sandoval
2004 *Globalización y diversidad cultural. Una mirada desde la América Latina*. Lima: IEP.

Pando, José Manuel
1904 *Mensaje del Presidente de la República*. La Paz: Imprenta del Estado.

Pardo, U. Alfonso
1942 *Núcleo de Recuperación Campesina de Caiza "D"*. Sucre: Indoamericana.

Parsons, Talcott
1976 "La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana". En: Gras, Alain. *Sociología de la Educación: Textos Fundamentales*. Madrid: Narcea.

Passeron, Jean Claude
2002 "Quel regard sur le populaire". En: *Esprit*. N° 283.

Payne, Ruth y Maritza Balderrama
1972 *Métodos y contenido de educación en Bolivia*. La Paz: Comisión Episcopal de Educación.

Paz Soldán, Edmundo
2003 *Alcides Arguedas y la narrativa de la nación enferma*. La Paz: Plural.

Pérez Gómez, A. *et al*.
1999 *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

Pérez, Elizardo
1992 *Warisata; la Escuela-Ayllu*. La Paz: CERES-HISBOL.

Perrow, Charles
1990 *Sociología de las organizaciones*. Madrid: McGraw-Hill, Interamericana de España.

Piaget, Jean
1975 *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
1973 *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.

Pinar, William (ed.)
2003 *International Handbook of Curriculum Research*. Nueva Jersey: Louisiana State University-Lawrence Erlbaun Associates.

Pino, I. Delfín
1933 *Del Estatuto y de la Autonomía Educacional*. Tarija: Imprenta Renacimiento.

Platt, Tristán
1976 *Espejos y maíz*. La Paz: CIPCA.

Platt, Tristán; Therese Bouysse y Olivia Harris
2006 *Qaraqara-Charca, Inka y Rey en la Provincia de Charcas (siglo XV-XVI)*. La Paz: Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA); Plural y Banco Central de Bolivia (BCB).

Popkewitz, S. Thomas
1994 *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
1985 "Los valores latentes del Currículum Centrado en las Disciplinas". En: *Cuadernos de Educación*. N° 123-124.

Popkewitz, S. Thomas y Barry M. Franklin
2001 *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*. Nueva York y Londres: Routledge-Falmer.

Posner, Charles
1974 "Educación Rural en Bolivia. Apuntes para un Programa de Investigación". En: Baptista G., Mariano. *Analfabetos en dos Culturas*. Cochabamba: Amigos del Libro.

Posner, J. George
1998 *Análisis del currículo*. Bogotá: McGraw-Hill.

PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe) y BID (Banco Interamericano de Desarrollo)
2004 *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y su desempeño*. Santiago de Chile: PREAL, BID.

Quezada A., Humberto
s.d. *Reforma Educacional en Bolivia: Conquista de la Autonomía*.
1956 *Programa para Educación Pre-Escolar: Consideraciones Histórico Pedagógicas*. La Paz: Kinder Macario Pinilla.
1995 *Breve reseña histórica sobre el Consejo Nacional de Educación* (Documento). La Paz.
1984 *Escuelas Normales, perfiles históricos y documentales*. Sucre: Industrias Gráficas Offset.

Quijano, Aníbal
2000 "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: Lander, Edgardo. *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.

Ramírez, Juan Isidro
1951 *Plan Ejecutivo de Alfabetización*. La Paz: Don Bosco.

Rasnake, Roger
1989 *Autoridad y poder en los Andes. Los Kuraqkuna de Yura*. La Paz: Hisbol.

Rassekh, S. y G. Vaideanu
1987 *Les Contenus de l'Éducation. Perspectives Mondiales d'ici á l'an 2000*. París: UNESCO.

Regalsky, Pablo
2007 *Etnicidad y clase. El Estado boliviano y las estrategias andinas de manejo de su espacio*. La Paz: Plural, CEDIS, CENDA, CESU-UMSS.

Retamoso, Ramón
1930 *Estudio sociológico y psicológico del niño boliviano*. La Paz: Escuela Municipal de Artes y Oficios.

Reyeros, Rafael
1952 *Historia de la Educación en Bolivia (1825-1898)*. La Paz: Universo.
1946 *Caquiaviri. Escuelas para los Indígenas Bolivianos*. La Paz: Universo.

Ricoeur, Paul
2000 *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. París: Seuil.
1996 *Soi même comme un autre*. París: Seuil.

Rivera Cusicanqui, Silvia
2003 *Oprimidos pero no vencidos*. La Paz: Aruwiriyi.
1996 "Trabajo de mujeres. Explotación capitalista y opresión colonial entre las migrantes aymaras de La Paz y El Alto, Bolivia". En: Rivera S. (comp.). *Ser mujer indígena, chola o birlocha en la Bolivia postcolonial de los años 90*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano.
1993 "La raíz: Colonizadores y colonizados". En: Albó Xavier y Barrios Raúl (comps.). *Violencias encubiertas en Bolivia. Cultura y política*. Tomo 1. La Paz: CIPCA y Aruwiyiri.
1992 *Ayllus y proyectos de desarrollo en el norte de Potosí*. La Paz: Aruwiyiri.

Rivero de Jiménez, Gladys
1975 *Alma de Niño 1°*. La Paz: Romero.

Rockwell, Elsie
1995 "Los usos escolares de la ciencia escrita". En: Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez. *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lectura y Escritura*. México: Siglo XXI.
1995 *La escuela cotidiana*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, Q. Corsino
1928 *Planes y Programas para la reorganización de las Escuelas Municipales de La Paz*. La Paz: López.

Romero, Ruperto
1994 *Ch'iki. Concepción y desarrollo de la inteligencia en niños quechuas pre-escolares de la comunidad de Titikachi*. La Paz: Comisión Episcopal de Educación.

Ropé, Françoise y Lucie Tanguy
1994 *Savoirs et Compètences*. París: L'Harmattan.

Rosenthal, Robert y Leonore Jacobson
1976 "Pigmalión en clase". En: Gras, Alain. *Sociología de la Educación: Textos Fundamentales*. Madrid: Narcea.

Rossells, Beatriz
2000 "Nacionalismo literario; una 'mitología' de Fernando Díez de Medina". *Historias* (Revista de la Coordinadora de Historia). La Paz.

Rouma, Georges
1931 *Informe presentado a la consideración del Supremo Gobierno por el Comisionado*. La Paz: Imprenta Artística.
1928 *Una página de la Historia Educacional Boliviana*. Cochabamba: López.
1916 *Informe al Señor Ministro de Instrucción Pública*. La Paz: Imprenta Velarde.

Salinas, Alberto
1943 *Alma Nuestra: Libro de lectura para escuelas y colegios de Bolivia*. Buenos Aires: Imprenta López.

Salmón, Josefa y Guillermo Delgado
2003 *Identidad, ciudadanía y participación popular desde la colonia al siglo XX*. La Paz: Plural.

Sandoval, Pablo (comp.)
2009 *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/sobre América Latina*. Lima: IEP-SEPHIS.

Sanginés, U. Marcelo
1968 *Educación rural y desarrollo en Bolivia*. La Paz: Don Bosco.

Sanjinés, Javier
2009 *Rescoldos del pasado. Conflictos culturales en sociedades postcoloniales*. La Paz: PIEB.

Sapir, Edward
1971 *Anthropologie*. París: Seuil.

SCIDE (Servicio Cooperativo Interamericano de Educación)
1957 *Manual del maestro rural* (Serie: Siembra para el Maestro): SCIDE.

Schieffelin, Bambi
1990 *The given and the take of everyday life. Language socialization of Kaluli children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schieffelin, Bambi y Ochs, Elinor (eds.)
1986 *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schön, Donald
1983 *The reflexive practitionner. How professional think in action*. Nueva York: Basic Books Inc. Pulishers.

Schütz, Alfred
1993 *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.

Segato, Rita Laura
2010 "Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje". En: *Crítica y emancipación. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, CLACSO, Año II. Nº 3.

Serrano, T. Servando (ed.)
1981 *Código de la Educación Boliviana*. La Paz: Serrano.
1980 *Reglamentos magisterios urbano y rural*. La Paz: Serrano.
1973 *Evaluación Educativa*. La Paz: Serrano.

Serrate Reich, Carlos
1964 *Análisis crítico de la educación en Bolivia* (Informe del Ministro de Educación y Cultura). La Paz: Senado Nacional.

Shipman, M. D.
1973 *Sociología escolar*. Madrid: Morata.

Shulman, Lee S.
1989 "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En: Wittrock, Merlin C. *La Investigación de la Enseñanza. Métodos Cualitativos y de Observación* (Tomo II). Barcelona: Paidós

Sichra, Inge
2003 *La vitalidad del quechua*. La Paz: PROEIB Andes, Plural.

Silverstein, Paul A.
2003 "De l'enracinement et du déracinement". En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 150, 2.

Sirota, Régine (coord.)
1987 "Approches Ethnographiques en Sociologie de l'Education; la classe, un ensemble désespérément vide ou un ensemble désespérement plein". En: *Revue Francaise de Pédagogie*, N° 80.

Skiera, Ehrenhard
1991 "Pedagogía reformista y escuela en Europa. Desarrollos, perfiles didácticos, perspectivas". En: *Educación* (Instituto de Colaboración Científica-Tubingen). Vol. 44.

Skilbeck, Malcolm
1990 *Curriculum Reform. An Overview of Trends*. París: OCDE.

Soria, Vitaliano
1992 "Los Caciques-Apoderados y la lucha por la Escuela (1900-1952)". En: Choque, R. *Educación Indígena*. La Paz: Aruwiyiri.

Soux, María Luisa
2000 "La ciudadanía para los indígenas y el mito de la igualdad ciudadana". En: *Historias* (Revista de la Coordinadora de Historia). N° 4. La Paz.

Stephenson, Marcia
2005 "Fausto Reinaga y el discurso indianista en Bolivia". En: *Revista Mallki*. N° 10. La Paz.

Street, Brian
2003 "What 'new' in the New Literacy Studies?" En: *Current Issues in Comparative Educatio*. Vol. 5. N° 2.

Suárez, A. Cristóbal
1986 *Historia de la Educación Boliviana*. La Paz: Don Bosco.
1970 *Desarrollo de la Educación Boliviana*. La Paz: Universo.

Suárez, A. Faustino
1963 *Historia de la Educación en Bolivia*. La Paz: Siñani-Trabajo.
1940 *Plan para una reorganización integral de la Educación Nacional*. Charcas.

Suárez, A. Faustino *et al.*
1953 *Hacia la Nueva Educación Nacional*. La Paz: Universo.

Subirats, F. José
1984 *Análisis de la Educación Popular en Bolivia desde 1952. Una interpretación gramciana*. Estudios Educativos N° 19: CEBIAE.
1979 *El Sistema Educativo Boliviano, 1952-1977. Orientación y alcance*. Estudios Educativos N° 7. La Paz: CEBIAE.

Taguieff, Pierre-André
1990 *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. París: Tel-Gallimard.

Tanguy, Lucie (ed.)
1986 *L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France*. París: La Documentation Française.
1983 "Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France". En: *Revue Française de Sociologie*. N° 2.

Tarifa, Erasmo
1938 *Programas de Instrucción para Escuelas Indigenales*. La Paz: Imp. Intendencia de Guerra.

Taylor, Charles
1998 *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. París: Seuil.
1993 *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.

Tejada Molinos, María del Coro
2002 *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*. Navarra: EUNSA.

Thery, Irène
2002 "Le nom, entre préséance y préférence". En: *Esprit*. N° 282.

Thurner, Mark
2009 "Genealogías peruanas de historia y nación". En: Sandova, Pablo. *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/sobre América Latina*. Lima: IEP-SEPHIS.

Ticona, A. Esteban
2010 *Saberes, conocimientos y prácticas anticoloniales del pueblo aymara-quechua en Bolivia*. La Paz: ACRUCO, Plural.
1992 "Conceptualización de la Educación y Alfabetización en Eduardo Leandro Nina Quispi". En: Choque, R. *Educación Indígena*. La Paz: Aruwiyiri.

Tireman, Lloyd
1948 *Apuntes en torno a la Educación Boliviana*. La Paz: Universo.

Tocqueville, Alexis de
1980 *De la démocratie en Amérique. Les grands thèmes*. París: Idées-Gallimard.

Toro, Alfonso de
1999 *El debate de postcolonialidad en Latinoamérica*. Madrid: Iberoamericana.

Torrico, P. Benjamín
1947 *La pedagogía en Bolivia*. La Paz: Don Bosco.

Trujillo López, Mario
2004 *Historia del movimiento sindical del magisterio rural boliviano*. La Paz: CONMERB.

Tyler, William
1991 *Organización Escolar. Una perspectiva sociológica*. Madrid: Morata.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
2006 *Informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo*. UNESCO.

Universidad Técnica de Oruro (UTO)
1953 *Antecedentes para la Reforma de la Educación Pública en Bolivia*. Oruro: Talleres Tipográficos de la Editorial "Universitaria".

Urquidi, Guillermo
1913 *Informe General del Inspector de Instrucción Primaria correspondiente al año de 1912*. Cochabamba: Heraldo.

Valencia, Pastor
1945 *Pensemos en el Indio*. La Paz: Impr. Fénix.

Van Dijk, Teun A.
2010 "Análisis del discurso del racismo". En: *Crítica y emancipación. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*. CLACSO. Año II. Nº 3.

Velasco, Pedro
2009 *Derecho indígena: percepciones y prácticas de la autoridad y justicia en el norte de Potosí*. La Paz: Universidad PIEB.

Viaña, Jorge *et al.*
2009 *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. La Paz: Convenio Andrés Bello (CAB), Instituto Internacional de Integración (III).

Viaña, Jorge; Luis Tapia y Catherine Walsh
2010 *Construyendo Interculturalidad crítica*. La Paz: Convenio Andrés Bello (CAB), Instituto Internacional de Integración (III).

Villagómez, Guido
1979 *El pensamiento pedagógico de Guido Villagómez*. La Paz: Instituto Boliviano de Cultura, Don Bosco.

Vygotsky, L. S.
1995 *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
1979 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Waller, Willard
1965 *The Sociology of Teaching*. Nueva York: Science Editions.

Walsh, Catherine
2010 "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En: Viaña, Jorge *et al*., *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. La Paz: Convenio Andrés Bello (CAB)-Instituto Internacional de Integración (III).
2009 "Interculturalizar el pensamiento". En: *Traspatios* (Revista de Ciencias Sociales). La Paz: UMSS, AGRUCO, CISO, CAPTURED, Plural.

Whitty, Geoff
1985 *Sociology and school knowledge. Curriculum theory, research and politics*. Londres: Methuen.

Whitty, Geoff; Sally Power y David Halpin
1999 *La escuela, el Estado y el mercado*. Madrid: Morata.

Whorf, B. Lee
1969 *Linguistique et Antrophologie*. París: Denöel-Gonthier.

Wieviorka, Michel
2002 *La diferencia*. La Paz: Plural.
1998 *El racismo. Una introducción*. La Paz: Plural.

Wittgenstein, Ludwing
1999 *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza Editorial.

Wittrock, Merlin C.
1997 *La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos* (Tomo III). Barcelona: Paidós.

1989a *La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación* (Tomo II). Barcelona: Paidós.
1989b *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos* (Tomo I). Barcelona: Paidós.

Yapu, Mario
2011 *La educación rural en Chuquisaca. Elementos para futuras investigaciones*. La Paz: PIEB.
2010 *Investigación sobre educación: departamento de Chuquisaca, cuatro municipios y seis comunidades* (Informe final). Sucre: PIED-Andino.
2009 *La calidad de la educación en Bolivia. Tendencias y puntos de vista*. La Paz: Mesa de Trabajo en Educación.
2007a "Sistemas de enseñanza, currícula. Maestros y niños: breve reseña histórica". En: *Umbrales*. N° 15. La Paz: CIDES-UMSA.
2007b "Descentralización, poderes locales y participación social en educación en Bolivia. Los casos de Tarabuco y La Paz (1997-2003)". En: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 15. N° 14. Archivos Analíticos de Políticas Educativas (AAPE). (Revista digital).
2003 *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa. Estudio de dos centros de formación docente*. (t. 2). La Paz: PIEB.
2002 "Evolución y práctica de la formación docente en Bolivia". En: *T'inkazos*. N° 11. La Paz: PIEB
1994 *L'organisation des savoirs scolaires dans l'enseignement technique et professionnel en Belgique francophone*. Louvain-La Neuve: CIACO/Université Catholique de Louvain (UCL).

Yapu, Mario (comp./coord.)
2010 *Primera infancia: experiencias y políticas públicas en Bolivia*. La Paz: PIEB.
2008 *Jóvenes aymaras, sus movimientos, demandas y políticas públicas*. La Paz: Universidad PIEB, Instituto Brasileño de Análisis Sociales y Económicos (IBASE).

Yapu, Mario y Cassandra Torrico
2003 *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa. Enseñanza de lectoescritura y socialización*. (t. 1). La Paz: PIEB.
1999 *Políticas del sujeto y dinámica escolar* (Informe Final). La Paz: PIEB.

Young, Michael
1991 "Programmes d'études et démocratie. Quelques leçons à tirer de l'expérience de la nouvelle sociologie de l'éducation". En: *Sociologie et Sociétés*. Vol. XXIII. N° 1.
1971 *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier-Macmillan.

Fuentes hemerográficas y de Internet

Pulso (Semanario). La Paz. 23 a 29 de abril de 2004.
Pulso (Semanario). La Paz. 14 a 20 de mayo de 2004.
Juguete Rabioso (Quincenario). La Paz. 1 de febrero de 2004.

Declaración de Mar del Plata
http://www.oei.es/declaraciondemardelplata.php

Fuentes documentales

ANUARIO ADMINISTRATIVO, 1937, La Paz.

ANUARIO ADMINISTRATIVO, 1940, La Paz.

ANUARIO ADMINISTRATIVO, 1945, La Paz.

COLECCIÓN DE DOCUMENTOS BOLIVIANOS, 1828-1873, *Mensajes y Memorias*, Vol. 24, I. Implemento, II. Legislatura de 1874; Mensaje N1 1, 11p.; Mensaje N1 2, 39p.

COLEGIO LA SALLE, 1945, *Lecciones de Instrucción Cívica,* Cochabamba, Imp. Universo.

COMISIÓN DE REFORMA DE LA EDUCACIÓN, 1954, *Proyecto de Código de la Educación Boliviana,* Sucre, Mimeo.

COMISIÓN EPISCOPAL-FE Y ALEGRÍA, 1974, *Mejoramiento Docente* (Revista), N° 2, N° 3 y N° 4.

COMISIÓN EPISCOPAL-FE Y ALEGRÍA, 1975, *Mejoramiento Docente* (Revista), N° 5.

COMISIÓN EPISCOPAL-FE Y ALEGRÍA, 1975, *Mejoramiento Docente* (Revista), N° 6.

COMITÉ PERMANENTE DE LOS INTERESES DE CHUQUISACA, 1946, *Por qué Chuquisaca defiende a la Escuela Nacional de Maestros*, Sucre, Charcas.

COMUNICACIONES DEL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1841, *Cartas Recibidas, Tomo 37.*

COMUNICACIONES DEL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1841, *Cartas Expedidas, Tomo 2.*

CONGRESO CATÓLICO NACIONAL DE PEDAGOGÍA, 1961, *Primer Congreso Católico Nacional de Pedagogía*. Don Bosco.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN, 1942, *Informe del Vice-Presidente*. La Paz.

DECRETO SUPREMO N° 319, 15 Mayo 1945, Período Presidencial del Gral. Gualberto Villarroel.

DECRETO SUPREMO N° 08471, 9 Septiembre 1968, Período Presidencial del Gral. René Barrientos Ortuño.

DECRETO SUPREMO N° 08472, 9 Septiembre 1968, Período Presidencial del Gral. René Barrientos Ortuño.

DECRETO SUPREMO N° 08945, 2 Octubre 1969, Período Presidencial del Gral. Alfredo Ovando Candia.

DECRETO SUPREMO N° 8903, 19 Septiembre 1969, Período Presidencial del Dr. Adolfo Siles Salinas.

ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS "MARISCAL SUCRE", 1929, *Prospecto-Noticia*, Sucre, Escuela Tipográfica Salesiana.

ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS "MARISCAL SUCRE", 1941, *Prospecto (para los aspirantes)*, Sucre.

ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS "MARISCAL SUCRE", 1959, *Documentos*, Sucre.

ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS "MARISCAL SUCRE", 1966, *Prospecto*, Sucre.

ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS "MARISCAL SUCRE", 1969, *Prospecto Departamento: Pre-escolar, Primaria, Secundaria, Musical, Artes del Hogar*, Sucre.

ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS "MARISCAL SUCRE", 1991, *Anteproyecto de Reestructuración del Sistema Nacional de Formación, Capacitación y Perfeccionamiento Docente*, Sucre.

ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS "MARISCAL SUCRE", 1996, *Propuesta Institucional, Universidad Pedagógica Boliviana "Mariscal Sucre"*, Sucre.

ESCUELA NORMAL INTEGRADA “MARISCAL SUCRE”, 1976, *Suplemento Nuevos Rumbos*, Sucre.

INFORMACIONES DE LOS PRESIDENTES DE CORTE, FISCALES DE DISTRITO Y RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES DE LA REPÚBLICA EN LA APERTURA DEL AÑO JUDICIAL Y ESCOLAR, 1907, La Paz, Imprenta Litográfica Boliviana.

INFORME DEL PREFECTO Y COMANDANTE GENERAL DEL DEPARTAMENTO AL SEÑOR MINISTRO DE GOBIERNO, 1897, Potosí: Tipografía Italiana.

LEY N° 468 (24 enero 1969), Período Presidencial del Gral. Barrientos Ortuño.

LEY N° 470 (24 enero 1969), Período Presidencial del Gral. Barrientos Ortuño.

LEY N° 045 (8 octubre 2010), Período Presidencial de Evo Morales Ayma.

LEY N° 070 (20 diciembre 2010), Período Presidencial de Evo Morales Ayma.

MANIFIESTO DE LAS ESCUELAS INDIGENALES Y CAMPESINAS AL PAÍS, 1937. La Paz: América.

MANIFIESTO DEL MOVIMIENTO NACIONALISTA REVOLUCIONARIO, 1946, *Frente a la reacción y la demagogia*. La Paz, s.d.

MEMORIA DEL MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCION PÚBLICA DE 1910 (por Bautista Saavedra), La Paz, Imprenta Artística.

MEMORIA DEL MINISTRO DE INSTRUCCION PÚBLICA AL CONGRESO ORDINARIO DE 1855.

MEMORIA DEL MINISTRO DE JUSTICIA E INSTRUCCION PÚBLICA AL CONGRESO ORDINARIO DE 1891 (por Genaro Sanjinés), Oruro, Imprenta La Prensa.

MEMORIA DEL MINISTRO DE JUSTICIA E INSTRUCCION PÚBLICA AL CONGRESO ORDINARIO DE 1892 (por Genaro Sanjinés), Imprenta “El Comercio”.

MEMORIA DEL MINISTRO DE JUSTICIA E INSTRUCCION PÚBLICA AL CONGRESO ORDINARIO DE 1894 (por Emeterio Tovar), Sucre, Tipografía “Excélsior”.

MEMORIA DEL MINISTRO DE JUSTICIA E INSTRUCCION PÚBLICA PRESENTADA AL CONGRESO ORDINARIO DE 1910 (por Bautista Saavedra), La Paz, Imprenta Artística.

MEMORIA DEL MINISTRO DE JUSTICIA, CULTO E INSTRUCCION PÚBLICA A LA ASAMBLEA ORDINARIA DE 1874.

MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1887, *Informe del Ministro de Justicia, Instrucción Pública y Culto, Dr. José Pol, ante las Cámaras Legislativas*, Sucre, Imprenta La Industria.

MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1900, *Anexos de la Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*, Tomo I, La Paz, Taller Tipo-Litográfico.

MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1904, *Anexos de la Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública*, La Paz, Taller Tipo-Litográfico.

MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1905, *Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública*, La Paz, Taller Tipo-Litográfico.

MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1906, *Anexos de la Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*, La Paz, Taller Gráfico La Prensa.

MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1909, *Anexos al Informe del Ministro de Justicia e Instrucción Pública*, La Paz, Imprenta Artística.

NORMAL RURAL TECNICA “CALLIZAYA-CARRILLO” CORORO, 1966, *Plan de Trabajo Gestión 1966,* Cororo, Normal Rural Técnica “Callizaya-Carrillo”.

PRIMER CONGRESO CATOLICO NACIONAL DE PEDAGOGIA, 1961, La Paz, Talleres Tipográficos del Colegio Don Bosco.

PRIMER CONGRESO UNIVERSITARIO NACIONAL REUNIDO EN POTOSÍ EL 10 DE JULIO DE 1908, Potosí, Imp. Santelices Hermanos.

PROYECTO DE ESTATUTO PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS, 1930, Sucre, Tip. Salesiana.

REGISTRO OFICIAL DE LA REPÚBLICA DE BOLIVIA, ADMINISTRACIÓN CONSTITUCIONAL DEL GENERAL JOSÉ MANUEL PANDO (Año I), 1900, La Paz.

SEMINARIO NACIONAL DE EDUCACION NORMAL UNIFICADA, 1969, *"La formación profesional del maestro como objetivo inmediato"*. La Paz.

SUB-SECRETARIA DE PRENSA, INFORMACIONES Y CULTURA, 1953, *La Reforma Educacional. Decretos Supremos, Discursos*. La Paz: Subsecretaría de Prensa.

Autor

Mario Yapu

Es sociólogo y antropólogo, doctor en sociología por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica; profesor e investigador en metodologías de investigación y temas educativos. Autor de *L'organisation des savoirs scolaires dans l'enseignement technique et professionnel en Belgique francophone*. Louvain-La-Neuve: CIACO-UCL (1994); *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma* (T. 1 y 2) (2003); *Percepciones sobre discriminación, etnicidad, racismo y educación intercultural bilingüe* (2004); compilador de *Modernidad y pensamiento descolonizador* (2006); coordinador de *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas* (2006); *Jóvenes aymaras, sus movimientos, demandas y políticas públicas* (2008); coautor de *Grupos focales, sus antecedentes, fundamentos y prácticas, Cuadernos de Investigación No. 11* (2009); coordinador de *Investigación y sistematización de experiencias sociales y educativas. Trabajo con niñas, niños, adolescentes y jóvenes de La Paz, Cochabamba, Oruro, Santa Cruz y Tarija* (2009); autor de *La calidad de la educación en Bolivia. Tendencias y puntos de vista* (2009), de *La educación rural en Chuquisaca. Elementos para futuras investigaciones* (2011) y compilador de *Primera infancia: experiencias y políticas públicas en Bolivia* (2010). Autor de varios artículos en revistas nacionales e internacionales. Actualmente es director académico de la Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia (U-PIEB).